DOCUMENT RESUME

ED 473 567 FL 027 567

TITLE	Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura, 2000 (Reading and Life: Latin American Reading Magazine, 2000).
INSTITUTION	International Reading Association, Newark, DE.
ISSN	ISSN-0325-8637
PUB DATE	2001-00-00
NOTE	271p.; Published quarterly.
AVAILABLE FROM	Redaccion de Lectura y Vida, Lavalle 2116, 8 B, C1051ABH Buenos Aires, Argentina. Fax: 5411-4951-7508; e-mail: lecturayvida@ira.org.ar; Web site: http://www.reading.org/publications/ lyv/.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
JOURNAL CIT	Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura; v21 n1-4 Mar-Dec 2000
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC11 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Elementary Secondary Education; Literature; Reading Habits; *Reading Instruction; Reading Processes; Reading Skills; Sciences; Story Telling; Teacher Education; Teaching Methods; Vocabulary Development; Workshops; Writing Evaluation; *Writing Instruction

ABSTRACT

Articles in this volume, written in Spanish, focus on the following: reading and writing assessment: Some characteristics of new assessment practices; how to support active participation in the reading of expository texts; argumentative writing as a problem in the written composition of students in teacher training; reading in a workshop environment; institutionalizing a reading day; family anecdotes and story-telling possibilities; early childhood and youth literature; an analysis of the names of double-digit numbers in 4 and 5 year-olds; writing assignments and interactive strategies for promoting the processing of scientific information; the applicability of literary studies to teaching literature and the analysis of literary texts; appraisal of the reading habits of students in secondary education; assessment of language skills; written tests and the teacher's appraisal; spoken language traditions and literacy; teaching strategies for activating cognitive constructs in students; vocabulary acquisition and development from a pragmatic point of view; reading improvement; animated reading; reading and writing assessment through written tests in primary and secondary education; real improvement or transformation of teacher training; aids for assessing reading comprehension problems; literature as transformer of social realities; text revision; the future of teaching composition; contemporary reading theories; new perspectives in early childhood literacy. (AS)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made from the original document.

ED 473 567

Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura, 2000 (Reading and Life: Latin American Reading Magazine, 2000)

Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura
v21 n1-4 Mar-Dec 2000

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

[] This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

[] Minor changes have been made to improve reproduction quality

Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

J. R. Binkley

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

BEST COPY AVAILABLE

FL 027 567

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325/8637 CODEN LVIDDG

AÑO 21
marzo 2000
1

FL027567

BEST COPY AVAILABLE

lectura y vida

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XXI - Número 1 - Marzo 2000

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)

Directora

María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo

○ Berta P. de Braslavsky (Argentina) ○ Irma Camargo de Ambía (Perú)
○ Silvia Castrillón (Colombia) ○ María Elvira Charria de Alonso (Colombia)
○ Mabel Condemarín Grimberg (Chile) ○ Alan N. Crawford (Estados Unidos)
○ María Eugenia Dubois (Venezuela) ○ Adolfo Elizaincín (Uruguay)
○ Emilia Ferreiro (México) ○ Artur Gomes de Morais (Brasil)
○ Kenneth Goodman (Estados Unidos) ○ Josette Jolibert (OREALC-Unesco–Chile)
○ Delia Lerner (Argentina) ○ Luis Méndez (Honduras)
○ Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela) ○ Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
○ Ruth Sáez Vega (Puerto Rico) ○ Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
○ Isabel Solé (España) ○ Ana Teberosky (España)
○ Vera Teixeira de Aguiar (Brasil) ○ Gaby Vallejo (Bolivia)

Asistente editorial
Marina Franco

Redacción
Lavalle 2116 - 8° B
C1051ABH Buenos Aires - Argentina
Tel: 4953-3211 / Fax: (54-11) 4951-7508
lecturayvida@iralyv.com.ar

Asociación Internacional de Lectura
Sede central
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, Delaware, 19714-8139, USA
Internet: www.reading.org

18° CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA

Auckland, Nueva Zelanda

11 al 14 de julio de 2000

International Reading Association
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, DE 19714-8139, USA

sumario

4 *Editorial*

6 **Mónica Alvarado y Emilia Ferreiro (México)**

El análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años

Este trabajo, que presenta los primeros resultados de una investigación en curso, enfoca el modo de análisis del nombre del número y sus consecuencias en la escritura del mismo, en niños de 4 y 5 años, tomando en consideración lo que dicen mientras escriben, el modo de graficar los números y la lectura posterior de los mismos.

18 **Alicia Vázquez, María Celia Matteoda y Pablo Rosales (Argentina)**

Tareas de escritura y estrategias interactivas para favorecer el procesamiento de la información científica

Presentación de una experiencia de innovación pedagógica en el nivel universitario, enmarcada en una concepción interactiva de los procesos de lectura, que capitaliza estrategias y resultados de investigaciones acerca de la comprensión de los textos científicos, enfatizando la función de la escritura en los procesos de reorganización cognitiva y de transformación de la información.

30 **Aída Castañer Martínez (Puerto Rico)**

Aplicabilidad de los estudios literarios a la didáctica de la lectura y análisis de los textos literarios

Observaciones críticas acerca de la necesidad de que los profesores planifiquen y provean una diversidad de modelos de lectura del texto literario, a fin de facilitar su comprensión y producción por parte de los alumnos, y presentación de un modelo de diseño curricular que incorpora aportes del estructuralismo lingüístico a la lectura y análisis del texto literario.

40 **Inés Paulina Simons (Argentina)**

Valoración de hábitos lectores en alumnos de enseñanza media

Informe de avance de una investigación realizada, en dos escuelas secundarias de Neuquén Capital, Argentina, a 10 alumnos por curso de 1° a 5° año, para analizar sus comportamientos lectores en relación con aspectos tales como la motivación hacia la lectura, frecuencia de lectura, acceso a los materiales, formatos preferidos, y otras variables.

54 *Reflexiones para abrir debate...*

Néstor Hugo Quiroga (Bolivia)

Lectura comprensiva y vida

58 *Libros y revistas*

62 *Informaciones*

64 *Literatura infantil y juvenil*

María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)

Libros recomendados para niños y adolescentes.

lectura y vida

Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG
Registro de la Propiedad Intelectual Nº 981.790

Diseño de tapa / Diagramación: Patricia Leguizamón
Imagen de tapa: Muhamed Al Arel Abiad, 10 años (Libia) - Unicef
Composición y armado: **Lectura y Vida**
Imprenta: Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente
sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA,
Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura
o de la Redacción de la revista. LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio
de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

BEST COPY AVAILABLE

Editorial

En 1980, cuando la Asociación Internacional de Lectura decidió iniciar una publicación en español destinada a los educadores latinoamericanos, dando origen así a **LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura**, la primera tarea que nos propusimos fue identificar y convocar a los distintos especialistas que, en diferentes regiones y desde distintas instituciones estatales y privadas, estaban produciendo trabajos que enfocaban los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura, los distintos caminos para su enseñanza, las diferentes estrategias para la formación de lectores y escritores dentro y fuera de la escuela... Nuestro interés radicaba en hacer de la revista, desde sus primeros pasos, un canal de divulgación y de discusión de lo que se estaba haciendo, principalmente en América Latina, para ayudar a la escuela a mejorar la calidad de la alfabetización, y a construir comportamientos lectores y garantizar prácticas de escritura acordes con las exigencias de una sociedad en constante cambio. Hoy, superados ya los 20 años de trabajo, tenemos la convicción de que hemos podido cumplir en gran medida los propósitos iniciales de este proyecto, dado que las páginas de la revista han contenido investigaciones, teorías, experiencias de aula de gran poder movilizador en el campo que nos ocupa. Pero también sabemos que hoy como ayer necesitamos, por un lado, continuar registrando lo que se produce, y por otro, continuar apropiándonos de las demandas de los principales actores del proceso educativo, los docentes.

En relación directa con lo enunciado, durante todos estos años, nuestra preocupación ha sido siempre tratar de que nuestros autores y nuestros lectores tuvieran una destacada participación en la planificación y producción de la revista, para poder responder, de este modo, con mayor acierto y de acuerdo con los requerimientos de las distintas épocas, a las necesidades comunes de los profesionales de la educación latinoamericanos. Uno de los medios empleados para conocer las demandas de quienes comparten este proyecto han sido las encuestas. A través de ellas hemos podido distinguir cuáles son los aspectos más valorados, los más criticados, los cambios pedidos, las sugerencias, las propuestas. Algunas de estas encuestas fueron realizadas anteriormente por iniciativa del Comité de Publicaciones de la Asociación para evaluar la publicación en sí y sus alcances, y a través de ello, nuestra propia tarea. Otras en-

cuestas fueron puestas en marcha por la Dirección y la Redacción de la revista justamente para conocer si estábamos respondiendo de manera apropiada a las expectativas del público lector. Como ya hacía tiempo que no averiguábamos las opiniones de nuestros colaboradores, decidimos realizar en diciembre pasado una nueva encuesta que ya ha sido respondida por un número significativo de los lectores de la muestra seleccionada, a quienes agradecemos su apoyo. Si bien aún no hemos realizado el relevamiento final de los datos recogidos, ya estamos en condiciones de adelantar algunos resultados.

La encuesta enfoca aspectos muy diversos de la revista pero todos ellos indispensables para asegurar su continuidad: contenidos, estructura interna, cantidad de material que se lee habitualmente, aspectos que los lectores consideran relevantes, aspectos a mejorar, cantidad de personas que reciben fotocopias de los ejemplares que circulan, funcionamiento de la revista (recepción, sistema de suscripciones, formas de pago, precio, acceso a otros servicios de la Asociación, etc.). Las respuestas a los distintos ítemes nos confirman que la revista en sí continúa siendo considerablemente valorada por sus lectores, quienes de manera altamente coincidente la juzgan de utilidad para el desarrollo de la profesión. El primer aspecto a evaluar corresponde a la información brindada –actualidad de los contenidos, cobertura de los temas más relevantes, variedad de los enfoques téoricos, utilidad de la información, alcance y consistencia de las investigaciones, propuestas pedagógicas, prácticas de aula, legibilidad–. Este aspecto ha concitado el mayor número de respuestas positivas dado que dichas respuestas se distribuyen entre las que consideran "excelente" el material presentado y las que lo consideran "bueno", sin que se registren respuestas que califiquen de regular o pobre ninguno de los ítemes consignados.

En cuanto a algunas características relacionadas con la estructura de la revista –cantidad de artículos, extensión de los artículos, variedad de temas tratados, cantidad y calidad de las secciones–, se reiteran las valoraciones anteriores: un altísimo porcentaje de las encuestas recibidas califican ya sea como "excelentes", ya como "buenas" estas características, sin que haya objeciones en este aspecto.

Se observa una mayor disparidad en relación con la cantidad del material de la revista que se lee detenidamente: sólo un 38% lee entre el 75% y el 100%, un 25% entre el 50% y el 75%, mientras que el resto lee menos del 50% de la revista. Este es un punto que necesita un análisis más detenido de los datos y un cruce más consistente con otros aspectos evaluados.

La actualidad y la diversidad de enfoques teóricos y de propuestas metodológicas, la utilidad de la información presentada y la posibilidad de conocer lo que se está haciendo en distintos países de América Latina aparecen mencionadas como las razones de mayor peso para continuar acercándose a **Lectura y Vida**. Pero, en la medida en que esta publicación va a un público muy amplio, constituido por investigadores y docentes de los distintos niveles y modalidades de la educación, las apreciaciones acerca de los aspectos a mejorar distan mucho de ser coincidentes, y revelan con mayor claridad lo que se espera realmente de la revista. Es en este punto donde nos encontramos frente a un enorme desafío para poder responder a las demandas presentadas. Se nos pide: "difundir más proyectos sobre ortografía, comprensión lectora y placer por leer", "ortografía y gramática oracional según el enfoque actual de la enseñanza de la Lengua", "lectura para adolescentes y jóvenes", "disminuir el énfasis en alfabetización", "promoción de la lectura en el mundo", "entrevistas a especialistas destacados en el área", "educación de adultos y educación especial", "actividades para realizar en el aula", "proyectos de aula", "escrituras de niños que ya conocen el sistema alfabético", "Lengua y Literatura en el nivel polimodal", "lectura y escritura en la universidad", "la cuestión indígena"... En principio, necesitamos traducir estas demandas en pedidos: pedimos a los colaboradores que estén en condiciones de hacerlo que nos hagan llegar trabajos acerca de la temática requerida.

Dejamos expresamente para el final unos datos para el asombro: cuando preguntamos qué cantidad de artículos fotocopiaban habitualmente por número y cuántas fotocopias hacían, un 62% de los encuestados respondió que fotocopiaban entre 2 y 4 artículos por número y realizaban entre 60 y 80 fotocopias. En todos los casos las fotocopias estaban destinadas a los participantes en cursos de capacitación docente y a los alumnos del nivel terciario, futuros docentes. Esta difusión de la revista, quizá por el medio que menos favorece a su continuidad, es sin embargo un indicador claro de la actualidad y de la relevancia de la información que contiene y de su importancia en tanto canal de divulgación.

Nuestra tarea de análisis de las encuestas recibidas continúa sabiendo que gracias a ellas podremos cumplir mejor la tarea que nos compete en tanto editores de una revista destinada en primer término a colaborar en la formación y actualización del docente latinoamericano. Y, una vez más, nuestro agradecimiento a quienes con buena disposición y espíritu crítico nos dieron parte de su tiempo para ayudarnos a seguir adelante.

MER

MÓNICA ALVARADO
EMILIA FERREIRO

El análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años

Mónica Alvarado es profesora de la Maestría en Psicología Educativa y alumna de Doctorado en el DIE-CINVESTAV (México). Emilia Ferreiro es profesora-investigadora del DIE-CINVESTAV; Doctora en Psicología de la Universidad de Ginebra, International Award of Merit de la IRA; Doctora Honoris Causa de las Universidades de Buenos Aires, Córdoba y del Estado de Rio de Janeiro.

El interés (tanto teórico como práctico) de tomar en consideración los primeros intentos de escrituras por parte de los niños ha sido ampliamente reconocido.[1] Queda por ver si el mismo enfoque es igualmente fructífero para analizar los primeros intentos de escritura de números.

Cuando los niños de nivel pre-escolar escriben palabras, no sólo grafican sino que, además, analizan la emisión oral (a partir de cierto momento de la evolución). La importancia evolutiva del análisis de la emisión oral en sílabas ha sido ampliamente reconocida por investigadores y educadores en lenguas de origen latino (español, portugués, italiano, catalán), y su importancia en lenguas de otro origen no ha sido descartada (por ejemplo en inglés, Vernon,1993; Mills, 1998).

Los nombres de los números también son palabras. Sabemos que hay un período inicial de falta de distinción entre grafías–números y grafías–letras, pero bastante precozmente los niños

que crecen en ambientes letrados descubren que hay razones pragmáticas para distinguir entre ambos conjuntos de grafías, a pesar de sus semejanzas figurales. (Los números son "para contar", las letras "para leer". Ferreiro y Teberosky, 1979, cap. II).

En la comprensión de los mecanismos constitutivos de la escritura resultó crucial el dato obtenido a partir de la consigna que propone "escribir lo que aún no te enseñaron a escribir". Quizás algo similar ocurra con los números que aún no han sido explícitamente enseñados. Los niños de 4 y 5 años que ya concurren a alguna institución escolar tienen cierta información sobre números escritos inferiores a la decena. A nivel verbal, pueden disponer de series más extendidas (total o parcialmente ordenadas) pero rara vez han recibido instrucción sobre su escritura. Por otra parte, los programas escolares son rigurosos acerca del orden de enseñanza de la escritura de los números (primero las unidades, luego las decenas, y así siguiendo).

Aprovechamos estas circunstancias para proponer a niños de nivel pre-escolar (4–5 años) la escritura de palabras y números con respecto a los cuales son "oficialmente ignorantes".

Nos interesa tanto la escritura como los recortes orales de los nombres de los números que preceden a la ejecución, los que aparecen durante la ejecución y aquellos que surgen en el momento de interpretar la escritura ya producida (tal como lo hemos hecho siempre con respecto a la escritura de otras palabras).

La importancia de la manera en que se componen los nombres de los números con respecto a la posibilidad de acceder a la representación convencional (o sea, respuestas correctas) ha sido objeto de atención de varios autores. Por ejemplo, Miller y Stigler (1987), Miura (1987), Nunes y Bryant (1996). Estos autores han puesto de manifiesto que la regularidad en las denominaciones de los números puede ser un factor importante tanto en el aprendizaje del conteo como en la escritura de números de dos dígitos. Nunes y Bryant (1996, cap.3) sostienen que los sistemas "transparentes" facilitan el contar, leer y escribir cantidades, utilizando el japonés como ejemplo. Sin embargo pareciera que hacen referencia a una versión simplificada de los usos sociales reales (Taylor y Taylor, 1995).[2] En lo que sigue, preferimos utilizar el término "regularidad", ya que la transparencia aludida no es tal, si se considera que los principios multiplicativos y aditivos no están explícitos sino implícitos en los nombres de los números.[3]

En español, los números 11 a 15 tienen nombres "irregulares", en tanto que la regla de composición de 16 a 19, así como 21 a 29 y decenas siguientes es perfectamente regular y, por lo tanto, predictible: "diecisiete" es "diez y siete"; "veintitrés" es "veinte y tres", y así siguiendo, dejando de lado los avatares de la representación alfabética.

El interés de los trabajos antes citados está centrado en la escritura correcta de los números, mientras que el nuestro está centrado en las escrituras desviantes, por lo que ellas pueden revelarnos con respecto al proceso cognitivo de comprensión de la escritura ideográfico–numérica. En esta perspectiva, debemos resaltar el interés coincidente con los trabajos de Lerner y Sadovsky (1994). Estas autoras estudian las producciones desviantes en contextos de intervención didáctica, mientras que aquí reportamos datos de entrevistas individuales obtenidas fuera de cualquier "contrato didáctico" (lo cual no es obstáculo para que ciertos aprendizajes aparezcan durante los 15 ó 20 minutos de entrevista).

El foco de este artículo es el siguiente: queremos comparar los recortes orales que guían la escritura de palabras con los recortes orales que guían la escritura de números en los mismos niños. De todos los datos recogidos, seleccionamos para analizar aquí niños de 4–5 años que hacen al menos recortes silábicos para guiar la escritura de palabras. Ya que el foco del presente trabajo es el modo de análisis del nombre del número y sus consecuencias en la escritura del mismo, quisimos asegurarnos que estábamos trabajando con niños que ya descubrieron que, para escribir, hay que segmentar la emisión oral (al menos a nivel silábico)[4].

Procedimiento

La población estudiada estuvo conformada por 20 niños (5;2 años, edad promedio) que asisten al último año de pre-escolar en dos escuelas diferentes de la ciudad de Querétaro, México. Cada niño fue entrevistado individualmente den-

tro de las instalaciones de las escuelas. A cada niño se le dictaron cinco números telefónicos con seis dígitos cada uno, ordenados por pares (según el modo tradicional de oralizar números telefónicos en el país). Estos números correspondían a una lista de "teléfonos de emergencia"[5]. Se dictaron nombres y números como si se tratara de escribirlos en una agenda. Por ejemplo: "Bomberos 36 – 11 – 25" (treintaiseis, once, veinticinco).

Los números y palabras dictados fueron los siguientes:

○ Bomberos	36 11 25
○ Policía	15 82 20
○ Hospital	18 04 40
○ Pizzas	14 39 93
○ Mecánico	12 57 63

La lista de números incluye ocho regulares (36, 25, 82, 18, 39, 93, 57 y 63) y seis irregulares (11, 15, 20, 40, 14, 12), además de un par que se dicta como dígitos aislados (04). Todos los números de teléfono tienen uno o dos nombres de números regulares, pero nunca los tres.

El entrevistador solicitaba la interpretación de las escrituras, tanto de los nombres como de los números dictados, sugiriendo la interpretación de cada una de las grafías, para obtener así el nivel de conceptualización de la escritura de los niños de acuerdo con los parámetros de Ferreiro y Teberosky (1979).

En la **Tabla 1** se resume la información respecto a la edad y tipo de escritura de los niños entrevistados: 10 silábicos y 10 alfabéticos (o silábicos–alfabéticos) (En esa Tabla SVSC= sin valor sonoro convencional; CVSC= con valor sonoro convencional).

Resultados

Todos los niños entrevistados escribieron los nombres con letras y los teléfonos con números. Presentaremos el análisis en tres partes, referidas respectivamente a lo que dicen mientras escriben, al modo de graficar los números y a la lectura posterior de los mismos.

Pero antes de proceder a esas tres partes del análisis es conveniente presentar un fragmento de la entrevista con Johnatan (5;4 años, con escritura alfabética) quien realiza comentarios antes y durante su escritura. Johnatan es un buen ejemplo del total de las soluciones que deberemos analizar. El interrogatorio clínico empleado en este trabajo nos ha permitido un acceso bastante directo a las razones que conducen a los niños a emplear determinadas grafías al escribir los números dictados. Los números subrayados que se presentan en la siguiente transcripción, indican la escritura rotada (sobre el eje vertical) de los mismos.

TABLA 1
EDAD Y NIVEL DE ESCRITURA DE LOS NIÑOS ENTREVISTADOS

Nivel de escritura	Cantidad de niños	Edad promedio
Silábica SVSC	4	5;2
Silábica CVSC	6	5;0
Silábica-alfabética	3	5;0
Alfabética	7	5;7
Total	20	5;2

EJEMPLO 1

Entrevistadora	Johnatan (5;4 años)
El primero que vamos a escribir es el de los bomberos. Escribe bomberos.	Bom, bo (Vo(be (Ve(ro (Ro([Queda VoVeRo]
El teléfono de los bomberos es 36 ...	Treintaiseis, mmm ... *(pensativo)* treintaiseis, no me lo sé.
A ver ¿cuántos piensas que le vas a poner?	Es con dos números.
Bueno, dilo despacito a ver si eso te ayuda.	Trein-ta-i-seis, ah es de seis [6] Treinta y treinta es creo de tres [3] *(escribe el número rotado a la izquierda del 6)*
¿Lo lees, despacito para ver cómo te quedó?	3 6 treinta y seis
¿Está bien?	Sí.
Ahora escribe 11	Ese sí me lo sé [11]
¿Lo lees?	[1 1] on ce
Y ahora 25	Veinti cinco, cinco [5], veinti, veinti, ¿con cuál?
Es como tú pienses.	Le pongo de así [4]
Johnatan, ¿podrías escribir hasta abajo de la hoja el número 3? Aquí arriba ¿cuál pusiste? *(señalando su escritura de 36)*	[3] bien fácil
No, era 36.	Este tres y este seis, ¿ya se te olvidó el número que me dijiste?
¿Ya viste que este 3 te salió al revés?	Pues es de treinta y seis.
¿Cómo?	Pero así va, éste de tres *(3 aislado)* y éste del treintiséis. *(3 de 36)*
¿36 se parece a 3?	Este solito *(señalando el de abajo)* es de tres, así solito, tres. Y este de arriba cuando se parece a tres.
Bueno, y aquí ¿qué número escribiste? *(señalando escritura de 25)*	Sí, dicen trein trein, ¿oyes? se parece tre, trein, tres. Entonces es de los que se parecen a tres.
Era 25	Uy, ya se me olvidó, tú dime y yo te lo leo
¿Y qué números pusiste para 25?	*(lee señalando cada término)* 4 5 veinti-cinco
¿Le pusiste el 4?	El que parece cuatro y el cinco. Bueno, es que no me acordaba de con cuál es veinti, pero sí puede ser con este, ¿no?
Este ¿qué número es? *(señalando 4 rotado).*	No, porque si no diría veinticuatro, es veinticinco con cinco y este el veinti *(señalando cuatro rotado).*
	Es para veinti, no me acuerdo cuál es pero le puse el que se parece a cuatro.

Johnatan presenta algunas de las respuestas más interesantes que hemos encontrado en los niños entrevistados:

a) Una oposición franca entre el silabeo de los nombres que escriben con letras y el análisis de los nombres de números ("veinticinco, cinco", grafica el 5 y sólo luego dice "veinti, veinti, ¿con cuál?").

b) Las rotaciones voluntarias de números para dar cuenta de las diferencias sonoras: 3 es "tres" y rotado es para "treinti", cuya similitud con el 3 se reconoce, al mismo tiempo que su diferencia. Los números rotados son "de los que se parecen" al 3 o al 4.

c) Una escritura de los números de derecha a izquierda, porque resuelven primero el número reconocido, dejando un lugar vacío que será llenado por el número "parecido" (rotado) o por otro provisorio (que llamaremos "comodín").

1. ¿Qué dicen durante la escritura?

Cuando los niños escriben nombres, siguen una progresión de acuerdo con el orden de emisión de la palabra. Por ejemplo, para escribir "Bomberos" primero atienden al primer segmento (sea fonema o sílaba) y no es hasta que han resuelto la escritura de este primer término que prosiguen con el siguiente segmento.

Los recortes orales al escribir nombres de números son marcadamente diferentes. Los niños pueden identificar elementos posteriores del nombre de los números ("seis" en 36), resolver la escritura de esta parte del número y regresar al fragmento inicial ("treinti"). Incluso algunos niños (como Johnatan), logran escribir dejando un espacio en blanco para completar la escritura de los números, respetando así el orden de emisión de las partes reconocidas (escribir "treinti" a la izquierda de "seis").

De acuerdo con los datos recabados, podemos observar que la facilidad para escribir números está relacionada con la regularidad en la denominación de los mismos; es decir, resulta más sencillo escribir números como "36", "82" y "57" que aquellos como "20", "12" ó "15".

En las **Tablas 2a** y **2b** podemos observar cómo esta dificultad lleva a los niños a variar la estrategia de orden de escritura: mientras que los números regulares se escriben de derecha a izquierda, los irregulares se escriben de izquierda a derecha. Esto es cierto para todos los números regulares excepto "82" y "18" que merecen un comentario aparte (Ver sección 2.2)

La **Tabla 2b** muestra de manera contundente que los números que hemos llamado "irregulares" dan lugar a una escritura sistemática de izquierda a derecha en el 100% de los casos (como si se tratara de otros nombres). Esto es cierto para todos ellos, excepto "12".

TABLA 2a

ESCRITURA DE NÚMEROS REGULARES: LUGAR DE INICIO

(Frecuencia/niños entrevistados, * = un niño sin datos)

Números dictados	36		82		57		25	
	Comienza por		Comienza por		Comienza por		Comienza por	
Nivel de escritura	Izq.	Der.	Izq.	Der.	Izq.	Der.	Izq.	Der.
Sil. SVSC	–	4/4	2/4	2/4	–	4/4	–	4/4
Sil. CVSC	–	6/6	6/6	–	–	6/6	–	6/6
Sil - alfab.	–	3/3	3/3	–	–	3/3	–	2/3*
Alfabética	1/7	6/7	6/7	1/7	2/7	5/7	3/7	4/7
Total	1/20	19/20	17/20	3/20	2/20	18/20	3/7	16/20

TABLA 2a

ESCRITURA DE NÚMEROS REGULARES: LUGAR DE INICIO (continuación)

(Frecuencia/niños entrevistados)

Números dictados	18		39		93		63	
	Comienza por		Comienza por		Comienza por		Comienza por	
Nivel de escritura	Izq.	Der.	Izq.	Der.	Izq.	Der.	Izq.	Der.
Sil. SVSC	–	4/4	–	4/4	–	4/4	–	4/4
Sil. CVSC	2/6	4/6	–	6/6	–	6/6	–	6/6
Sil - alfab.	3/3	–	–	3/3	–	3/3	–	3/3
Alfabética	6/7	1/7	1/7	6/7	2/7	5/7	2/7	5/7
Total	11/20	9/20	1/20	19/20	2/20	18/20	2/20	18/20

TABLA 2b

ESCRITURA DE NÚMEROS REGULARES: LUGAR DE INICIO

(Frecuencia/niños entrevistados)

Números dictados	20		40		14		12		11		15	
	Com. por		Com. por		Com. por		Com. por		Com. por		Com. por	
Nivel de escritura	Izq.	Der.	Izq.	Der.	Izq.	Der.	Izq.	Der.	Izq.	Der.	Izq.	Der.
Sil. SVSC	4/4	–	4/4	–	4/4	–	4/4	–	4/4	–	4/4	–
Sil. CVSC	6/6	–	6/6	–	6/6	–	5/6	1/6	6/6	–	6/6	–
Sil - alfab.	3/3	–	3/3	–	3/3	–	1/3	2/3	3/3	–	3/3	–
Alfabética	7/7	–	7/7	–	7/7	–	5/7	2/7	7/7	–	7/7	–
Total	20/20	–	20/20	–	20/20	–	15/20	5/20	20/20	–	20/20	–

La escritura de "12" resultó ser especialmente difícil para los niños. Al tratar de ubicar los componentes del número, la denominación ofreció pistas falsas que los llevaron a identificar "dos" como el elemento inicial de este número. Ocho niños (distribuidos en todos los grupos) escribieron "21". Esta pista falsa de la oralidad, hizo incluso que algunos niños que conocían la escritura convencional de "12", modificaran su escritura para hacer corresponder las partes de la oralidad con las partes de escritura, es decir:

2 1

dos ce

2. *¿Cómo escriben?*

Todos los niños escriben la totalidad de los números dictados empleando dos dígitos, independientemente del número de sílabas del nombre del número. Esto es cierto para todos los números con una sola excepción: 5 niños que escriben "108" para "18", un dato reportado previamente tanto con niños como con adultos casi analfabetos[6].

El neto predominio en la restricción de cantidad en la escritura de los números dictados se ve claramente presente en la interpretación y escritura de "14". La escritura de números irregulares es recuperada de manera silábica ("quin-

BEST COPY AVAILABLE

ce", "vein-te"). Pero "14" y "40" presentan una incongruencia entre el número de sílabas del nombre y el número de dígitos que los niños le otorgan (a diferencia de "11", "0" ó "15" que son bisilábicos). (Ver sección 3.)

2.1 El empleo de comodines

Quinteros (1997) presenta una serie de ejemplos acerca del uso de letras comodines en la escritura de los niños. Ella sostiene que los comodines resultan ser un caso particular del uso de letras substitutas, ya que se emplean sólo cuando los niños están seguros de que deben incluir una letra más en la escritura de una palabra, pero no están seguros de qué letra emplear.

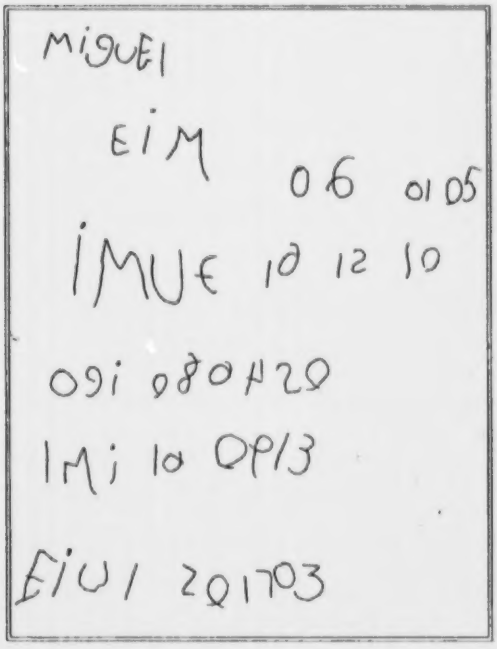


Ilustración 1 (Miguel)

Escrituras silábicas, sin valor sonoro convencional. EIM = "bom-be-ros"; IMUE = "po-li-ci-a"; etc. Desde el inicio utiliza "0" como comodín (06 = 36 ; 05 = 25). En el segundo número de teléfonos aparece "1" como comodín (12 = 82). Cuando el número es irregular utiliza ambos comodines (10 = 15). La interpretación de los números regulares es en términos de sus componentes: "treintai-seis"; "veinti-cinco", etc. Justifica los números irregulares de manera silábica: "on-ce";"quin-ce"; etc.

También en nuestro trabajo encontramos un uso similar de "números comodines". El "0" es el comodín privilegiado, y las razones para emplearlo son evidentes: es un número especial, un casi-número ya que no sirve para contar. De acuerdo con los datos, la selección de números comodines es en algunos casos constante. Por ejemplo, Enrique (5;3) escribe consistentemente empleando "0" como número comodín. Así, escribe "25" como "05", "57" como "07" y "63" como "03". Esta estrategia lo lleva a escribir convencionalmente "40", sin estar, probablemente, reproduciendo una forma conocida.

Hay niños que utilizan un comodín preferencial y otros que lo van variando conforme van escribiendo diferentes números. En el ejemplo 1 (Johnatan) podemos apreciar el uso del 4 (rotado) como comodín, lo cual indica que también los comodines pueden estar sujetos a rotación. La **Ilustración 1** (Miguel, 4;8, silábico sin valor sonoro convencional) presenta un ejemplo de uso reiterado de 0 y 1 como comodines. Sin embargo el análisis pormenorizado de la naturaleza de estos comodines escapa a los límites de este artículo.

2.2 Los números más fáciles de escribir

Este análisis no está centrado en los números correctamente escritos. Sin embargo, una consideración especial merecen los dos números en los que la cifra "8" aparece. Es interesante constatar que, de todos los números dictados, el más fácil resultó ser "822 (para niños de 5 años, que aún no saben escribir números inferiores en la serie numérica). El número "82" acumuló 18 respuestas correctas (sobre un total de 20), mientras que todos los otros se encuentran muy por debajo en términos de respuestas correctas. En primer lugar, ningún niño (¡afortunadamente!) tuvo la peregrina idea de pretender rotar el "8". Pero, además, casi todos encontraron en "ochenta" la clave sonora que los llevaba directamente al "ocho". A título de hipótesis podemos suponer que la saliencia de la consonante africada es responsable de esta casi unanimidad en las respuestas. De hecho, el nombre de este número es el único dentro de la serie de los dígitos, a presentar una consonante de este tipo.

El efecto se extiende parcialmente a "18", que acumula 11 respuestas correctas. Si las sumáramos a las 5 que consisten en escribir "108" (ya que grafican correctamente los dos números

identificados), tendríamos un total de 16 correctas o parcialmente correctas, lo que ubicaría a este número en segundo lugar de la lista.

2.3 La rotación de números como recurso gráfico

Una de las constantes observadas fue la necesidad de los niños de emplear formas alternativas para expresar las diferencias y semejanzas que encuentran entre las partes de los nombres de los números. Muchos de ellos consiguen explicar claramente de qué se trata. El conflicto al que se enfrentan radica en tener que emplear una misma grafía para designaciones diferentes pero que a la vez presentan cierta similitud. Esta situación ya aparece en las explicaciones que presenta Johnatan (ejemplo 1) sobre el 3 rotado que "es de los que se parecen a tres".

La manera alternativa que encontramos con mayor frecuencia para señalar gráficamente las diferencias sonoras que encuentran los niños fue rotar hacia la izquierda, sobre el eje vertical, los numerales. El ejemplo 2, de Monse (5;7) nos presenta una explicación similar a la de Johnatan. (Recuérdese que el número rotado aparece subrayado)

Esta distinción de los niños se vuelve más notoria en ciertas partes del interrogatorio en las que el contraste oral entre las designaciones se vuelve muy evidente.

Así por ejemplo, Luis Manuel (5;6) al escribir el número telefónico del hospital (18 04 40) escribe convencionalmente los dos primeros números (18 y 04) pero al llegar a la escritura de "40", primero lo hace de manera convencional, considera el resultado total de su escritura, decide modificar el "4" de "40" y escribe un 4 rotado, explicando: "es que si no me quedan igualitos y no son iguales, uno dices cero cuatro y otro dices cuarenta y ¿verdad que no se oye igual?".

Las rotaciones voluntarias están lejos de ser una originalidad de algunos pocos niños: las presentan 9 de los 20 niños interrogados. Además, su frecuencia aumenta a medida que avanza el nivel de conceptualización de la escritura: 2 niños del total de 10 silábicos y 7 del total de 10 niños con niveles silábico-alfabéticos o alfabéticos. Por lo tanto, no es una conducta primitiva; debemos analizarla como un intento bastante elaborado para obtener una solución satisfactoria a un problema asumido como tal.

EJEMPLO 2

Entrevistadora	Morse (5;7)
Lee cómo te quedó. Ve señalando con tu dedito despacito.	[3 6] treinta y seis
¿Puedes escribir ahora un tres?	[3]
¿Ya viste cómo te quedó este 3 de 36? *(señalando la escritura correspondiente)*	*(Mira atenta y pensativa.)*
¿Qué pasó?	¿Qué me dictaste aquí? *(señalando su escritura de 36)*
36	Así está bien.
¿Pero ya viste que está al revés de éste? *(señalando el 3 aislado).*	Este es como tres *(señalando 3 de 36)* pero es para treintiuno, treintidós, treintitrés y así.
¿Quién te enseñó a hacerlo así?	Yo solita me lo enseñé.

En la **Ilustración 2** se presenta la escritura de Aranza (6;5, nivel alfabético), quien recurre a rotaciones voluntarias.

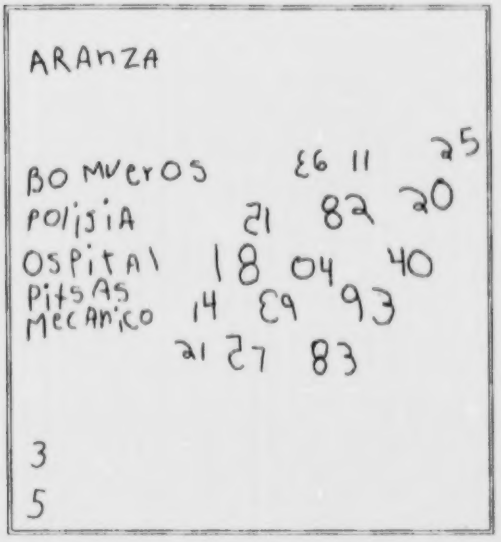


Ilustración 2 (Aranza)

Escrituras alfabéticas. Desde el primer número de teléfono recurre a las rotaciones para distinguir "treinti" de "tres" (36). Cuando debe escribir 15 (teléfono de Policía) dice: "quince es con el cinco, bueno, es con éste"" y escribe un 5 rotado seguido de un uno. Se le pide que escriba, aparte, los números 3 y 5 y los escribe con orientación convencional. Al pedirle que compare su escritura de "quince" (graficada 51) con la del número 5 aislado, señala que el 5 rotado es para "quince" y el otro sólo para "cinco".

El único dato similar que hemos podido encontrar en la literatura ha sido reportado por Brizuela (1997), quien analiza las respuestas de una niña hablante de inglés, de 5 años de edad, que busca "números mayúsculos" *(capital numbers)* ya que requiere del "otro tres" que le sirva para el primer 3 de "33". Este tipo de respuestas muy probablemente tiene relación con lo que los niños saben acerca de las letras y sus variantes gráficas: si existen formas alternativas para las letras (al menos mayúsculas y minúsculas), resulta factible buscar también variantes gráficas para los números que faciliten la expresión de las variantes en las denominaciones (que para nosotros corresponden a unidades y decenas).

3. ¿Cómo justifican sus escrituras?

Uno de los datos importantes de este trabajo es el relativo a la justificación de lo escrito por los niños, a través de una oralización detallada. Las interpretaciones que los niños hicieron de sus propias escrituras nos permitió observar cómo segmentan los nombres de los números.

Como fue ya comentado, los números regulares típicamente fueron escritos a partir de la identificación de la última parte (correspondiente a las unidades), para después volver sobre el inicio de la palabra (correspondiente a las decenas). La lectura posterior a la producción escrita permitió modificar lo escrito en casos donde los niños no podían anticipar que tendrían que escribir lo correspondiente a la primera parte del nombre a la izquierda (y que, por lo tanto, no guardaron un espacio en blanco para ello). Por ejemplo, escribir inicialmente "63" para "36" y a partir de la lectura (correspondencia término a término de izquierda a derecha) identificar la falta de correspondencia entre lo dicho y lo escrito.

Enrique (5;3 años con escritura silábica-alfabética) nos ofrece un buen ejemplo a partir del dictado de "25". (Ver **ejemplo 3**.)

Los niños que modifican la escritura en función de la lectura son en total 5 (3 del grupo de nivel silábico y 2 del grupo de los más avanzados), mientras que los que sistemáticamente guardan un espacio a la izquierda para completar luego el número son en total 11 (casi la mitad de cada uno de los grupos).

Cabe señalar que si bien la lectura puede llevar a los niños a lograr mejores resultados, en ocasiones la designación irregular de los números los llevó a cometer errores al tratar de seguir de izquierda a derecha la correspondencia con los elementos orales identificados. Este fue el caso de la escritura y lectura de "12", que ya hemos comentado.

La lectura de números irregulares, como fue ya señalado, nos posibilitó observar dos formas diferentes de interpretación: silábica y morfológica.

A pesar de que algunos de los niños presentaron escrituras convencionales de los números irregulares, la interpretación que dieron a cada uno de los elementos (a través de la justifica-

EJEMPLO 3

Entrevistador	Enrique (5;3)
	veinticinco es de cinco [5] *(Ve la escritura del 5)* Ah, no, del otro cinto [5]. *(borra y escribe sin rotar el número).* Veinti, veinticinco, veinti es como de este [0]
¿Me lees cómo te quedó veinticinco?	[5 0] veinti cinco Ay, me equivoqué otra vez *(borra y vuele a escribir)* [05] *(Lee)* [0 5] veinti cinco, ya.

ción o "lectura" posterior a la ejecución) nos permitió ver una justificación silábica de sus escrituras. Por ejemplo:

l l

on ce

Esta forma silábica de interpretar los números se vio favorecida en números bisílabos como "11", "12" y "15". Sin embargo, números como "14" requirieron de un ajuste en la lectura por parte de los niños. Cabe destacar que en ningún momento se plantearon la posibilidad de agregar elementos a los dos que típicamente empleaban.

Fueron dos las formas que encontramos para la lectura para "14":

l 4

ca torce

cator ce

Ambas respuestas merecen mayor atención de lo que en apariencia podrían sugerir. Los datos presentados en la **Tabla 3** sugieren que el primer recorte (ca-torce) es anterior al segundo (cator-ce), siendo probablemente este último una manifestación de la búsqueda de un recorte morfológico en el nombre de los números.

TABLA 3
LECTURA DE "14" POR NIVEL DE ESCRITURA
(frecuencia/niños entrevistados)

Nivel de escritura	Ca–torce	Cator–ce	Sin dato
Silábico SVSC.	3/4	–	1/4
Silábico CVSC.	6/6	–	–
Sil-alfabética	1/3	2/3	–
Alfabético	1/7	5/7	1/7

Observaciones finales

Los resultados más importantes del trabajo que hemos presentado pueden resumirse así:

a) Los mismos niños que utilizan recortes orales para guiar la escritura de palabras, también recurren a recortes orales para descubrir cómo deben escribir números de dos dígitos, pero esos recortes son marcadamente diferentes. Hemos visto que los recortes silábicos (dominantes en la escritura de palabras) sólo se utilizan para justificar la escritura de números irregulares cuyos nombres son bisílabos, pero la cantidad de números que grafican no está determinada por un análisis silábico.

b La técnica de solicitarles la escritura de números que aún no aprendieron a escribir resultó aquí tan provechosa como en el caso de las palabras, ya que asistimos a la construcción de respuestas originales (como la rotación de números) que no pueden ser concebidas como una copia de lo que han visto producir a los adultos. La técnica de solicitar la escritura de números fuera de un contexto de conteo resultó provechosa para poner de relieve de qué manera se analizan esos números, independientemente de la cantidad designada.

c) Nunca hemos observado, en las escrituras producidas por niños de nivel silábico, que procedan a resolver "la parte fácil de una palabra" para luego volver atrás y tratar de resolver un inicio difícil. En la escritura de palabras el orden de resolución es riguroso y está determinado por el orden de enunciación. En el caso de los números, por el contrario, observamos una tendencia frecuente a resolver "la parte fácil" de un número regular compuesto (25, por ejemplo), porque "es de cinco", para regresar luego a tratar de descubrir cómo graficar "veinti".

d) Ningún niño pretendió utilizar letras para los números (aunque algunos "9" rotados parezcan "P"). Tampoco intentaron inventar números. Lo que intentaron fue, a partir del respeto a un conjunto cerrado de formas, encontrar variaciones de dichas formas que les permitieran dar cuenta de las semejanzas y diferencias observadas en la emisión ("treinta" suena como "tres" pero no puede ser idéntico a "3"). Las rotaciones voluntarias de números son legítimas soluciones inventadas por los niños, soluciones al permanente problema cognitivo de conciliar semejanzas con diferencias.

Es evidente que la mayor parte de las investigaciones sobre el número se han centrado en los aspectos lógico-matemáticos o en los recursos gráficos para representar cantidades (y modificaciones de dichas cantidades). Este trabajo pretende poner de relieve el interés de considerar las claves sonoras y el modo de segmentación de la emisión sonora para inventar una representación escrita que sea acorde con lo que los niños conciben del sistema gráfico numérico. La escritura inicial de números de dos cifras está mediada por una concepción particular del sistema gráfico numérico. No podemos decir aún de dónde procede la convicción de que se necesitan sólo dos dígitos para escribir esos números. Las soluciones que proponen están sin duda influidas por los avances logrados en la concepción del sistema alfabético, pero no se confunden con ellos.

El empleo de números comodines tiene su equivalente en el uso de letras comodines. La rotación de números, en cambio, no tiene un equivalente gráfico similar con las letras, pero puede estar inspirado en el reconocimiento de que las letras, en tanto grafías, son entidades diferentes de sus realizaciones concretas, ya que hay "muchas a", "muchas eme", y así siguiendo, según que se trate de mayúsculas o minúsculas, cursivas o de imprenta (sin hablar de las múltiples variantes tipográficas). Sería un grave error considerar estas rotaciones voluntarias como disgrafías. Permitir la manifestación de las justificaciones infantiles nos posibilita ser más justos en nuestras apreciaciones sobre los procesos de aprendizaje y revalorar, una vez más, la actividad constructiva de los niños. En este sentido resulta pertinente también insistir en el valor de la metodología clínica-crítica para encontrar el sentido subyacente a respuestas aparentemente desviantes.

La cantidad de elementos que utilizan es fija (siempre 2), y hay una fuerte centración en las diferencias cualitativas entre los nombres de los dígitos y los nombres de los números compuestos (percibidos como tales aunque nunca se los haya presentado así durante las entrevistas).

Los resultados que hemos presentado constituyen apenas una mínima parte de una investi-

gación en curso que prosigue. Estamos convencidas del interés teórico de estos datos, tanto como de su posible utilización pedagógica. Pero está lejos de nuestra intención el intentar un "aterrizaje didáctico de emergencia". Primero deberemos comprender qué relaciones de filiación puede haber entre un sistema gráfico-numérico donde se esperan diferencias de formas para valores diferentes (las rotaciones voluntarias, por ejemplo) y el sistema gráfico-numérico convencional donde las mismas formas asumen valores diferentes según su posición. Pero también deberemos comprender las intricadas relaciones que, en el curso de la evolución, mantienen entre sí los números y las letras: dos sistemas diferenciados pero también relacionados.

Notas

1. Los 20 años de publicación ininterrumpida del libro de Ferreiro y Teberosky, **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño** (1979), es una de sus manifestaciones.

2. Estos autores presentan dos formas de numeración: las sino-japonesas (las únicas a las que hacen alusión Nunes y Bryant, 1996) y las vernáculas. Estas últimas se mezclan en ocasiones con las sino-japonesas para designar números como 17 "junana" (en lugar de "jushichi", forma exclusivamente sino-japonesa).
   A esto se agregan ciertas particularidades en el uso cotidiano de los números en donde, por ejemplo, para decir 20 años, relativo a la edad, se emplea la forma vernácula "hitachi" en lugar de la sino-japonesa "niju" (Taylor y Taylor, 1995, p.291).

3. Por ejemplo, Nunes y Bryant (1996, cap.3) dan como ejemplo de "transparencia" el sistema japonés (en realidad, sino-japonés) en el cual 1=ichi, 2=ni, 3=san, 10=ju, 11=juichi, o sea, 10+1; 12=juni, o sea, 10+2; 13=jusan, o sea, 10+3, etc., pero 20=niju, o sea, 2 veces 10; 21=nijuichi, o sea, (2x10)+1, etc. Algo similar ocurre en francés: 70=soixante dix, o sea, 60+10; 80=quatre vingt, o sea 4x20; 90=quatre vingt dix, o sea (4x20)+10. Las operaciones subyacentes no son "transparentes". Si se escribiera siguiendo los nombres simples identificados como componentes del nombre complejo, los niños franceses deberían escribir "soixante-dix" como 6010, "quatre-vingt-dix" como 42010, etc., cosa que ningún autor reporta.

4. Los datos que se presentan forman parte del trabajo de tesis de doctorado que Mónica Alvarado realiza bajo la dirección de Emilia Ferreiro, en el DIE-CINVESTAV.

5. El teléfono de las Pizzas se incluyó a pedido de los niños; se trata de la entrega a domicilio.

6. Esta es una respuesta similar a las reportadas por Lerner y Sadovsky (1994) que han sido explicadas a partir del manejo que tienen los niños de los nudos (a saber 10, 100, etc.) y de la serie numérica, al tiempo que prescinden del principio multiplicativo que les posibilite manejar el valor posicional en la escritura de cantidades mayores que diez. Datos similares con adultos han sido reportados por Ferreiro et al. (1983).

Referencias bibliográficas

Brizuela, B. (1997) "Inventions and conventions: A story about capital numbers." **For the Learning of Mathematics**, 17, 1.

Ferreiro, E. et al (1983) **Los adultos no alfabetizados y sus concepciones del sistema de escritura**. México: Cuadernos de Investigación Educativa, DIE-CINVESTAV.

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Lerner, D. y P. Sadovsky (1994) "El sistema de numeración: un problema didáctico." En: Parra y Saenz (comps.), **Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones**. Buenos Aires: Paidós.

Miller, K.F. y J.W. Stigler (1987) "Counting in Chinese: Cultural variation in a basic skill." **Cognitive Development,** 2, p.279-305.

Mills, L. (1998) "Syllabic stage of English speaking preeschoolers." **Reading Research and Instruction**, 37, 4, p.297-317.

Miura, I. (1987) "Mathematics achievement as a function of language." **Journal of Educational Psychology,** 79, 1.

Nunes, T. y P. Bryant (1996) **Children doing Mathematics**. Oxford: Blackwell.

Quinteros, G. (1997) **El uso y función de las letras en el período pre-alfabético**. México: DIE/CINVESTAV (Tesis 27).

Taylor, I. y M. Taylor (1995) **Writing and Literacy in Chinese, Korean and Japanese**. Philadelphia: John Benjamins.

Vernon, S. (1993) "Initial sound/letter correspondences in children's early written productions." **Journal of Research in Childhood Education,** 8, 1, p.12-22.

Este artículo fue recibido y aprobado para su publicación en LECTURA Y VIDA *en diciembre de 1999.*

BEST COPY AVAILABLE

ALICIA VÁZQUEZ
MARÍA CELIA MATTEODA
PABLO ROSALES

Tareas de escritura y estrategias interactivas para favorecer el procesamiento de la información científica

Alicia Vázquez es profesora asociada y directora de proyectos de investigación en el dominio del lenguaje escrito. María Celia Matteoda, recientemente fallecida, fue profesora adjunta y codirectora en igual tipo de proyectos. Pablo Rosales es auxiliar docente e investigador en formación en el área del lenguaje escrito. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

El interés por los procesos involucrados en la actividad de escritura y en la composición de textos escritos trasciende lo que tradicionalmente se entiende por aprender a leer y a escribir, para incursionar progresivamente en la función de la escritura para la generación y transformación conceptual mediante el diseño de situaciones didácticas específicas. En este trabajo se describe una experiencia de innovación pedagógica en el nivel universitario que se realizó en **Didáctica General**, asignatura de régimen cuatrimestral, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto.[1]

Un diagnóstico elaborado por el equipo de cátedra[2] durante años anteriores a la concreción

de la experiencia, permitió detectar indicadores preocupantes y dificultades específicas en el rendimiento académico de los alumnos en relación con los cambios conceptuales en la disciplina Didáctica en los últimos años y con los aspectos estructurales y metodológicos vinculados con la organización curricular de la asignatura. Estos factores contribuyen a la configuración del **problema** que determina la elaboración de una propuesta didáctica alternativa tendiente a optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y a adecuar las instancias de evaluación contribuyendo al objetivo central de mejorar el rendimiento académico de los alumnos.

La propuesta pedagógica implementada puede considerarse innovadora en lo concerniente a la **optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje**, porque se contempla la **articulación** de estrategias interactivas para la comprensión de la información científica con tareas de escritura tendientes a favorecer la sistematización de la información, una nueva organización en la representación mental de la información involucrando procesos de reconstrucción cognitiva y ciertos procesos reflexivos sobre las estrategias interactivas (procesos metacognitivos) que permiten la elaboración de nuevas conexiones entre la información disponible y la información nueva.

En lo que respecta a la **evaluación,** en la experiencia pedagógica se propone un proceso evaluativo sistemático, continuo y formativo de las mismas tareas de escritura producidas durante las instancias de aprendizaje, definida como **evaluación integrada en los procesos didácticos** (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995).

Fundamentación

La propuesta pedagógica se enmarca en una concepción interactiva de los procesos de lectura (Dubois, 1989; Solé, 1992) y capitaliza las estrategias y resultados de investigaciones psicológicas y experiencias pedagógicas acerca de los procesos de comprensión de los textos científicos (Otero, 1990; Rinaudo, 1993; 1994).

La experiencia innovadora también enfatiza la función de la escritura en los procesos de reorganización cognitiva y de transformación de la información, capitalizando el efecto que los procesos de composición escrita parecen producir en el plano cognitivo de los escritores expertos (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Numerosos especialistas acuerdan en que el escribir y lo escrito –actividad y producto– parecen generar un efecto específico en las estrategias y procesos cognitivos (Cardona, 1994b; Olson, 1995b; Ong, 1993; Teberosky, 1995), adhiriendo a una caracterización novedosa y compleja de la actividad de escritura, a la que se define como:

> Una actividad intelectual [...], con interacciones recíprocas. Interacciones entre las actividades de producción del lenguaje oral y escrito, influencias entre los artefactos de producción del lenguaje escrito: manual, imprenta, electrónica. Influencias reflexivas sobre la manera de percibir, producir, y analizar el lenguaje, sobre las capacidades intelectuales de registrar, planificar, corregir y **construir lenguaje y conocimiento en general**. (Teberosky, 1995, p.30. No destacado en el original).

La definición de Teberosky (1995) destaca la función de un sistema de registro –como la escritura– que aumenta la capacidad de memoria, facilita la clasificación y el ordenamiento de la información, a la vez que incrementa los procesos de reflexión motivados por la capacidad de objetivar el mensaje gracias a la diferenciación que se introduce entre el productor y la marca escrita (Teberosky y Tolchinsky, 1995).

El evento de escritura no consiste, entonces, en una actividad espontánea e irreflexiva, sino que exige un proceso de elección de marcas gráficas y de organización del texto; ambas operaciones convierten al acto material de escribir en un proceso constructivo y complejo, de modo que "...la resistencia de los materiales, los errores, las reelaboraciones exigen dividir la ejecución de un signo en un tiempo diez y hasta cien veces más prolongado que el tiempo para expresar un elemento equivalente en la lengua hablada" (Cardona, 1994a, p.195). Cualquier evento de escritura no se produce naturalmente, ni de una única vez, sino que aparece un esbozo o un modelo previo a la versión elaborada del escrito; de modo que es posible identificar fases sucesivas de realización en un evento de escritura lo cual redunda en un incremento de las capacidades de reflexión.

El mensaje escrito se caracteriza por materializarse con mayor consistencia y duración, lo

que determina su conversión en objeto, adquiriendo las características de un objeto natural, coherente, autónomo, susceptible de análisis y manipulación (Olson, 1995a).

Desde esta perspectiva, los usuarios del texto escrito –productor e intérprete– están capacitados para introducir modificaciones, realizar supresiones, desarrollar o abreviar su contenido, hasta difundir su propia representación transformada y enriquecida. "El mensaje escrito está así en condiciones de poner en movimiento toda una serie de ondas concéntricas de reflexión, ampliadas y profundizadas sucesivamente" (Bottéro, 1995, p.21).

Teberosky (1995) sistematiza algunas consecuencias de la naturaleza material de la escritura cuando considera que:

- ◇ las producciones escritas permiten introducir mediaciones entre la enunciación inicial y final a partir de la elaboración de borradores;
- ◇ la posibilidad de instancias previas a la producción definitiva (borradores) permite la planificación previa;
- ◇ la existencia de una planificación previa permite volver sucesivas veces sobre el producto y repetir el proceso mismo de elaboración;
- ◇ este proceso recursivo supone una complicada imbricación "de producción y re-producción, de citación y de actividad intertextual, y en general, de lengua y de metalengua, de texto y de interpretación o juicio sobre el texto" (Teberosky, 1995, p.29).

Parece legítimo, entonces, considerar que el proceso de escribir en tanto actividad que promueve la planificación, la reflexión y el distanciamiento del productor respecto del producto tiene implicancias cognitivas.

En consecuencia con lo anterior, la primera **hipótesis de trabajo** que se asume en el trabajo didáctico al proponer situaciones de escritura –antes, durante y después de las estrategias interactivas de interpretación de la información científica– es que los procesos cognitivos involucrados en la producción de composiciones escritas contribuyen a los procesos de producción y reconstrucción del conocimiento.

El empleo de la escritura para comprometer a los estudiantes en procesos de participación activa en la producción de conocimiento es el principio general que orienta el desarrollo de prácticas didácticas alternativas que se designan bajo el común denominador de **"escribir para aprender"** (Muñoz-Chapuli, 1995). La concepción que subyace a esta perspectiva no es la de la escritura como un mero registro de la información sino la concepción de que el lenguaje escrito promueve la producción, la posesión y representación del conocimiento. Desde esta óptica, el lenguaje es el instrumento que permite manipular, conferir significado y asimilar nuevos conocimientos (Connolly, en Muñoz-Chapuli, 1995).

Ya en la década del '70, Britton (en Hoover, 1993) inició un importante cambio en la perspectiva de la composición escrita al enfatizar que la escritura constituye un medio de articulación de conexiones y de organización de representaciones del pensamiento, inaugurando una teoría del lenguaje y del aprendizaje basada sobre las funciones de la escritura. Emig (en Hoover, 1993) enfatizó múltiples paralelismos entre estrategias de aprendizaje y aspectos de los procesos de escritura, entre los que refiere: la permanencia de la palabra escrita, la focalización o la explicitación de ideas a través de la deliberación en la elección de palabras, y la naturaleza activa de la escritura permitiendo la integración de ideas.

La primera de estas características, la permanencia de la palabra escrita respecto de la palabra hablada, permite al escritor repensar y revisar ideas por un período extenso, confiriendo relativa estabilidad al proceso de pensamiento[3]. La segunda, supone que el colocar el propio pensamiento en palabras escritas requiere de una focalización precisa y de la explicitación de ideas, resultando la experiencia comúnmente compartida que se conoce más completamente lo que se quiere significar sólo después de haberlo escrito. La tercera característica es que se considera a la actividad de escritura –por su naturaleza activa– un medio para la promoción del pensamiento. Estudios de Grandwohl y Schumacher (en Hoover, 1993) indican que la escritura puede convertirse en la variable clave para una interacción significativa con el material de aprendizaje por su potencial para el establecimiento de conexiones o integración de ideas. Al respecto, Garman (en Hoover, 1993) comenta que ni la lectura del material ni la clase expositiva poseen el potencial heurístico suficiente para transformar las concepciones previas de los

aprendices, en cambio la naturaleza activa del conocimiento involucrado en tareas de escritura parece generar algún grado significativo de reconstrucción cognitiva. En el mismo sentido, Emig (en Schumacher y Nash, 1991) al establecer las relaciones entre escritura y aprendizaje señala que por su naturaleza la escritura promueve la integración de ideas, requiere el establecimiento de relaciones, permitiendo el monitoreo inmediato y tangible acerca de estos procesos.

Una segunda **hipótesis de trabajo** que se asume en el transcurso de la experiencia pedagógica es que diferentes situaciones o tareas de escritura involucran diferentes clases de actividades conceptuales o procesos cognitivos.

En primer lugar, dada la compleja naturaleza de las interacciones entre las ideas preconcebidas de los estudiantes y la información contenida en los textos científicos de la asignatura, la elaboración de notas puede contribuir a establecer y a extender la memoria respecto de las relaciones entre lo conocido y el nuevo material.

En segundo lugar, la manera en que el conocimiento es introducido en el proceso de composición escrita y las transformaciones que del mismo se generan difieren sustancialmente si responden a lo que Scardamalia y Bereiter (1992) identifican como el modelo de "decir el conocimiento" y el modelo de "transformar el conocimiento".

En el primer modelo, **decir el conocimiento**, la producción del texto se genera por la localización de un tópico (conocimiento conceptual) y un género (conocimiento discursivo) y la estimulación de un proceso de activación propagadora que permite recuperar en la memoria contenidos asociados. Consiste en un proceso focalizado en generar un texto dato por dato, yuxtaponiendo información conceptual.

El segundo modelo, **transformar el conocimiento**, es más complejo, identificado con un proceso de resolución de problemas; en el que el texto va generándose mediante un proceso interactivo y dialéctico entre espacio-problemas del contenido (conceptual) y retórico (de las relaciones entre el contenido, los objetivos discursivos y la audiencia). La información recuperada en la memoria y los conocimientos previos deben adaptarse a las restricciones específicas originadas por el análisis que el productor del texto realiza del problema retórico.

Y si bien se estima que la comprensión conceptual aumenta y cambia durante el proceso de composición (Odell, en Scardamalia y Bereiter, 1992), la comprensión no es intrínseca al proceso de escritura en sí, "sino el resultado de ciertos procedimientos complejos de solución de problemas presentes en un modo de composición y ausentes en el otro" (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 44). En el modelo de transformar el conocimiento el escribir se transforma en un proceso de descubrimiento, en el que la comprensión y el desarrollo conceptual pueden atribuirse al efecto que tienen los problemas generados en el espacio del contenido en interacción con los problemas generados en el espacio retórico. Tolchinsky Landsmann afirma al respecto:

> La transformación del conocimiento (que es lo que este modelo intenta explicar) se produce dentro del espacio del contenido, pero, para que el proceso de composición juegue un papel en la transformación del conocimiento, **debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico**. Esa interacción sólo puede resultar de un trabajo consciente y controlado sobre las propias representaciones. (Tolchinsky Landsmann, 1993, p.116, subrayado en el original.)

Más adelante continúa:

> Una premisa básica de este razonamiento es que, si bien cualquiera de las operaciones retóricas (dar ejemplos, justificar teóricamente, proporcionar más datos, proveer argumentos en contra) está motivada por la consideración de la audiencia, su ejecución afectará no sólo al lector, sino al propio productor del texto. Las operaciones llevadas a cabo en el espacio retórico, así como las producidas en el espacio de contenido, producen a su vez cambios en la creencia del escritor y en sus elaboraciones. De ahí que se hable de un proceso de transformación dialéctica entre ambos espacios. (Ibíd, p.118.)

Las distintas tareas de escritura, además de las competencias del productor del texto, definen los procesos involucrados en la resolución de las situaciones de escritura que se proponen en el desarrollo didáctico. La incorporación de tareas de escritura como estrategia para favorecer el aprendizaje contempla situaciones que parecen contribuir a generar procesos de **decir el conocimiento** insertándose progresivamente en situaciones de escritura que promueven procesos vinculados a **transformar el conocimiento**.

Un aspecto no menos importante a contemplar en la propuesta de situaciones de escritura es la contextualización de lo que se aprende. El *conocimiento, tal como se concibe actualmente* desde la ciencia cognitiva, debe implicar algo más que mera información, debe consistir en un conocimiento dinámico y utilizable (Perkins, 1995), de lo contrario permanece en un nivel teórico y abstracto, como información inerte que difícilmente puede activarse para interpretar la realidad. Un conocimiento con las características de dinámico y utilizable ha de vincularse necesariamente con problemas y situaciones de la realidad; el conocimiento debe ser **usado para**... y los conceptos y representaciones que lo constituyen se organizan, entonces, en torno a finalidades concretas. Es el conocimiento estructurado en función de usos concretos lo que le permite al alumno continuar aprendiendo y adquirir conocimientos cada vez más abstractos. La propuesta es plantear situaciones de escritura que suscriban a una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje que contemple contextos reales, con tareas complejas y auténticas, que promuevan la apropiación de conocimientos y estrategias funcionales (Monereo, 1995).

Esta perspectiva referida al **estatus** del conocimiento y a las implicancias del aprendizaje incide en la conceptualización de la evaluación que se sustenta en la experiencia pedagógica: de estar centrada en el control de las adquisiciones a privilegiar el conocimiento del proceso de comprensión de los alumnos. En la concepción de algunos especialistas (Litwin, 1995), la evaluación no debiera reducirse sólo a información diagnóstica, centrada en detectar los desconocimientos de los alumnos, sino en una evaluación permanente y continua convirtiendo a las tareas de aprendizaje en oportunidad natural de evaluación recuperando la dimensión de la evaluación como medio de conocimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

La evaluación integrada en el proceso didáctico, como la denominan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1995), debe situar al alumno en la perspectiva de alguien que está aprendiendo, en consecuencia, las evaluaciones iniciales permitirán a los alumnos la toma de conciencia de lo que conocen y de los avances conceptuales que van generando. En este sentido, se promueve una autoevaluación, además de una evaluación desde el docente, relativa al reconocimiento de los alumnos acerca de cómo están aprendiendo y cuáles son los cambios que se generan como consecuencia del aprendizaje (Litwin, 1995).

La articulación de las actividades de escritura con las instancias de evaluación en el mismo proceso didáctico es posible por la naturaleza misma de las tareas propuestas. Litwin sugiere que algunas prácticas evaluativas alternativas consisten en "proponer la resolución de problemas prácticos, distinguir los conocimientos que se utilizan, reconocer los conocimientos valiosos, identificar los conceptos clave, ..." (Litwin, 1995, p.31) como prácticas que favorecen la auto y la heteroevaluación y que precisamente consisten en posibles tareas de escritura.

Descripción de la experiencia

La propuesta que se describe constituye un Proyecto Pedagógico Innovador denominado **"Tareas de escritura y estrategias interactivas para favorecer el procesamiento de la información científica"**. Las hipótesis, ya enunciadas, que orientaron el trabajo se especifican a continuación:

- los procesos cognitivos que intervienen en la producción de un texto escrito favorecen la reconstrucción conceptual;
- diferentes situaciones y tipos de escritura (analítica, personal, restringida, listas, resúmenes, ensayos, respuesta a cuestiones) promueven diferentes procesos cognitivos y tipos de aprendizaje.

Objetivos

El objetivo de la enseñanza de nivel superior es la formación de científicos y profesionales en dominios conceptuales complejos, la formación en el empleo de códigos alternativos de representación y en los criterios de selección respecto de cuál es la representación adecuada o el lenguaje adecuado para cada dominio de conocimiento. La escritura en su carácter de sistema de representación común a diversos dominios de conocimiento constituye un código general que posibilita la inferencia, sistematiza el conocimiento y promueve la comprensión en diversos dominios conceptuales[4], lo que justifica pensar en intervenciones didácticas basadas en situaciones de escritura especialmente diseña-

das que permitan a los estudiantes la exploración y el establecimiento de relaciones conceptuales, además del empleo de la información asimilada para la resolución de problemas particulares.

En concordancia con los objetivos propios de la formación académica universitaria, el principal objetivo que la experiencia de innovación pedagógica se propuso desarrollar comprende dos dimensiones: la dimensión vinculada con la calidad y con la optimización de los aprendizajes de los estudiantes y la dimensión vinculada con la cantidad, que propicia el incremento del número de alumnos que acceden a la condición promocional y regular en el curso de la asignatura.

La modalidad de trabajo adoptada en la experiencia de innovación pedagógica se articula en relación con dos aspectos centrales: a) la implementación de estrategias interactivas que favorecen la comprensión, combinadas con tareas de escritura, y b) una modalidad de evaluación incorporada al proceso didáctico; tendientes ambas a promover la actividad metacognitiva relacionada al qué y al cómo de los procesos de aprendizaje.

Modalidad de trabajo

a) Estrategias interactivas y tareas de escritura para el procesamiento de la información científica

Esta instancia consistió en instrumentar situaciones de aprendizaje combinadas, en el sentido que constituyen espacios que involucran una aproximación a la información científica contenida en los textos y tareas de escritura que contribuyen a la realización de aprendizajes comprensivos.

Las **estrategias interactivas** de aproximación al material bibliográfico contribuyeron a promover:

- ◇ la activación de los conocimientos previos de los alumnos en relación con el contenido a aprender;
- ◇ la explicitación de los propósitos de la lectura;
- ◇ la aplicación y control de estrategias de comprensión.

Si bien esta modalidad asumió rasgos singulares ante cada texto en particular y ante contenidos de diferente naturaleza, básicamente las estrategias interactivas con el material bibliográfico adoptaron la secuencia de actividades de prelectura, de lectura y de poslectura y relectura (Tierney y Cunningham, en Rinaudo, 1994). El diseño de las actividades correspondientes a cada uno de estos momentos está presidido por determinadas intenciones predominantes. Así, en el tiempo dedicado a la **prelectura** se favorece la activación de los esquemas de conocimientos previos pertinentes para abordar el texto; en los espacios de **lectura** se trabaja en la construcción de significados propiciando diferentes estrategias de comprensión macro y microestructurales en relación con el texto y, por último, en la secuencia de actividades destinadas a **poslectura** y **relectura** se atiende a la adecuada comprensión conceptual y al control de las estrategias de comprensión implicadas en el proceso (Rinaudo, 1994).

Las **tareas de escritura** se vinculan estrechamente con las actividades que promueven las estrategias interactivas y tienden a:

- ◇ evidenciar relaciones conceptuales;
- ◇ la sistematización y estructuración de la información;
- ◇ la reflexión acerca de los contextos de uso de la información aprendida; y
- ◇ al control de las estrategias de apropiación y organización de la información, aspecto contemplado en la realización de la mayoría de las tareas de escritura.

La naturaleza de las tareas de escritura difiere en relación con los procesos cognitivos que involucran –ya que se prevén tareas que implican la mera enunciación conceptual hasta tareas que suponen la elaboración de un informe científico adoptando modos discursivos informativo y argumentativo– y se organizan en concordancia con los momentos de prelectura, de lectura, de poslectura y relectura.

La organización didáctica de la modalidad de trabajo propuesta y la especificación de las tareas a desarrollar se evidencia en el **Cuadro I**.

La incorporación de estrategias interactivas de lectura, así como de tareas de escritura no excluye el trabajo con otras estrategias de enseñanza-aprendizaje, considerando, además, que

la capacidad de reflexión y gestión en el aprendizaje se favorece y potencia en situaciones colectivas y grupales, se completa adoptando el criterio de pluralidad de estrategias –sugerido por Davini (1995)– que desde años anteriores se implementa en el curso de la asignatura y que demostró su pertinencia en la formación universitaria.

CUADRO 1

Descripción y correspondencia de estrategias interactivas y tareas de escritura realizadas durante la experiencia

Actividades interactivas	Tareas de escritura
Actividades de prelectura o Contextualización socio-histórica del autor y la teoría. o Explicitación de conocimientos previos. o Predicción y anticipación del contenido del texto (inferencia del significado por contexto, por analogía). o Identificación de la macroestructura del texto. o Acuerdo sobre el/los propósitos de la lectura. o Presentación de organizadores o elaboración de los mismos por los alumnos.	o Listado de conceptos clave. o Descripción de estrategias de reconocimiento. o Sistematización esquemática de conocimientos previos relativos al contenido a trabajar. o Formulación de expectativas vinculadas con la lectura.
Actividades de lectura o Lectura global. o Discriminación y caracterización de la estructura textual. o Identificación de nexos lingüísticos que permiten predecir la microestructura del texto.	o Elaboración de guías organizativas de lectura. o Definición de conceptos clave. o Formulación de respuestas a cuestiones problematizadoras.
Actividades de poslectura o Identificación de las principales tesis del autor. o Identificación de las contraargumentaciones posibles. o Comparación de los argumentos del autor con las anticipaciones previas.	o Elaboración de un breve resumen del artículo para un hipotético compañero que no leyó el material. o Construcción de mapas conceptuales o esquemas para exponerlos al grupo-clase. o Elaboración de un "microtema" respondiendo a problemas didácticos formulados por docentes en ejercicio.
Tareas de relectura o Sistematización comparativa de la información. o Reorganización de la información integrando el material trabajado. o Significación del material trabajado en el contexto de la materia y en el contexto de las implicancias profesionales.	o Elaboración de informes de opinión explicando la postura personal ante cuestiones polémicas. o Elaboración de un breve artículo de divulgación pedagógica para una audiencia definida preacordada. o Confección de un informe de análisis de secuencias didácticas (registradas por escrito o en video) para información de docentes en formación. o Reconstrucción de la información de una conferencia. o Elaboración de una reseña de un artículo de divulgación científica.

Las estrategias interactivas de lectura y las tareas de escritura se engarzaron con estrategias metodológicas múltiples, con el común denominador de favorecer la apropiación y reflexión conceptual en los alumnos:

- **Talleres de aprendizaje**: consisten en la realización de actividades o en la resolución de situaciones problemáticas –esencialmente diseñadas atendiendo a su estrecha vinculación con problemáticas de la realidad– que son susceptibles de ser abordadas desde las representaciones conceptuales de que disponen los alumnos y se articulan con temáticas propias de la asignatura. La modalidad de Taller promueve efectivamente la elaboración conceptual reflexionando acerca de los procesos de resolución empleados en el conjunto de actividades previas, al tiempo que incrementa la participación activa de la totalidad de los estudiantes.
- **Grupos de estudio interactivo**: la interacción en pequeños grupos persigue la finalidad de sintetizar o consensuar los avances o resultados en torno a un problema o tarea.
- **Exposiciones temáticas**: realizadas por los docentes responsables de la coordinación de la experiencia. La función esencial es la de difusión de conocimiento especializado, constituyendo simultáneamente organizadores conceptuales para la consecución de aprendizajes significativos.

b) Sistema de evaluación incorporado al proceso didáctico

En el transcurso de la experiencia se realizó un proceso evaluativo sistemático, continuo y formativo, pero a diferencia de las evaluaciones tradicionalmente implementadas –en lugar de requerir la respuesta a cuestiones específicas destinadas a controlar las adquisiciones de los alumnos–, la evaluación se realizó a partir de las mismas tareas de escritura producidas durante el proceso didáctico.

Las situaciones de escritura requeridas durante los momentos de prelectura, de lectura y poslectura, por considerar que se trata de construcción de nuevos conocimientos, recibieron correcciones de naturaleza cualitativa: advertencias, señalamientos, contraargumentos entre otras.

Las situaciones de escritura vinculadas con el momento de relectura, por su envergadura, por la complejidad de los procesos cognitivos involucrados y por su propósito de favorecer integraciones parciales de la información, revistieron el carácter de evaluaciones parciales del proceso de aprendizaje y se ponderaron cuantitativamente.

La evaluación final consistió en la elaboración de un informe escrito de naturaleza integradora que los alumnos seleccionaron entre diversas situaciones de escritura alternativas, de similar complejidad a criterio de los docentes de la asignatura.

Resultados

La evaluación de la propuesta se concretó en dos instancias. La primera, contempló una dimensión cuantitativa realizando un análisis estadístico de la cantidad alumnos en condición de promocionales, regulares y libres en el año de implementación de la propuesta respecto de años anteriores, constituyendo un indicador valioso respecto del mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes. La segunda instancia contempló una dimensión más cualitativa y consistió en un relevamiento y análisis de las tareas de escritura, identificando posibles indicadores de transformación de la información y reorganización conceptual en las producciones escritas realizadas por los estudiantes.

a) Evaluación del rendimiento académico

Con el objeto de determinar si la experiencia de innovación pedagógica implementada en el nivel universitario contribuyó a lograr el objetivo de elevar el rendimiento académico de los alumnos se efectuó un breve análisis comparativo respecto del comportamiento de la condición final de cursado de los estudiantes.

El indicador cuantitativo previsto para la evaluación de la experiencia es, entonces, la condición final de cursado de la materia que se refleja en el porcentaje de alumnos en condición de libres, regulares y promocionales al culminar el período académico[5].

Antes de comenzar con el análisis comparativo del rendimiento académico respecto de lo manifestado en cohortes anteriores a la del año de implementación de la experiencia didáctica, se torna necesario aclarar que en los años previos a 1995 no estaba previsto el sistema de aprobación promocional de la materia, situación que obliga a efectuar un primer análisis comparando

el rendimiento de las cohortes '93 al '96 obteniendo los porcentajes de alumnos correspondientes a cada una de las dos categorías posibles de cursado de la asignatura: la condición final de **alumnos regulares** (incluyendo alumnos en condición promocional en los años '95 y '96) y **alumnos libres**. El **Cuadro 2** permite observar las frecuencias relativas para estas categorías.

CUADRO 2

Frecuencias relativas para la variable "condición final de cursado" en los períodos académicos 1993 a 1996

CONDICIÓN/AÑO	1993	1994	1995	1996
Regular	.44	.52	.59	.85
Libre	.56	.48	.41	.15
Total	1	1	1	1

Como se puede apreciar en el **Cuadro 2**, parece acentuarse la tendencia que desde el año '94 se manifiesta en el sentido de una elevación progresiva del rendimiento académico atendiendo a las variaciones en la condición final de cursado de los alumnos. Cabe señalar que hasta el año '95, inclusive, este progreso no alcanzaba para establecer diferencias significativas en el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, en función de los datos obtenidos en el período académico '96 y aplicando la prueba de **chi-cuadrado** de homogeneidad, utilizando un nivel de significación $\alpha = .01$, es posible concluir que existen diferencias **significativas** (valor p: $.001<p<.005$) en relación con la variable **condición final de cursado**.

Recién en los períodos académicos '95 y '96 se implementó en la asignatura Didáctica General el sistema de aprobación promocional y, como el rendimiento académico de los alumnos que aprueban la asignatura mediante el sistema promocional es diferente de aquellos que sólo regularizan la materia, se efectúa un análisis similar al anterior ampliando a tres las categorías de la variable **condición final de cursado** –promocional regular y libre– y se compara solamente el rendimiento académico obtenido durante los años '95 y '96. Los resultados obtenidos se resumen en el **Cuadro 3**.

Los datos contenidos en el **Cuadro 3** muestran que los cambios más importantes en el período académico '96 se registran en la proporción de alumnos en condición de **promocionales** y **libres**, incrementándose el número de los primeros y reduciéndose de manera significativa el porcentaje de los segundos. Si se aplica nuevamente la prueba **chi-cuadrado** de homogeneidad, con un nivel de significación $\alpha = .01$, es legítimo concluir que las diferencias a favor de la cohorte '96 son **significativas** (valor p: $.001<p<.005$).

CUADRO 3

Frecuencias relativas para la variable "condición final de cursado" en los períodos académicos 1995 a 1996

CONDICIÓN/AÑO	1995	1996
Promocional	.13	.33
Regular	.45	.52
Libre	.42	.15
Total	1	1

El análisis cuantitativo evidencia que la cohorte '96 manifiesta diferencias que revisten significación estadística respecto de la cohorte del año anterior, y aunque es posible atribuir estas diferencias a la modificación generada por la implementación de la experiencia pedagógica innovadora, un análisis de esta naturaleza no permite identificar fehacientemente las razones causales de las diferencias registradas[6].

b) Análisis de las tareas de escritura

A diferencia de la evaluación del rendimiento académico de los alumnos, la segunda instancia de evaluación de los resultados de la experiencia contempla una dimensión relativa a la calidad de los procesos de aprendizaje y se vincula con el análisis del impacto diferencial que las distintas tareas de escritura generaron en los procesos de naturaleza cognoscitiva de los estudiantes.

Este análisis adopta como referente empírico las producciones escritas elaboradas por los estudiantes en respuesta a las diferentes tareas de escritura, cuya sistematización se presentó en el **Cuadro 1**.

En las tareas de escritura requeridas durante las actividades de prelectura, consistentes en **identificación y listado de conceptos clave y la descripción de las estrategias de reconocimiento o en la sistematización esquemática**

de conocimientos previos relativos al contenido a trabajar, es posible detectar diferencias marcadas en las producciones. Mientras que algunos elaboran un listado numeroso e indiscriminado de conceptos específicos y genéricos o un conjunto desorganizado de enunciados que reflejan las representaciones previas de los alumnos, la mayoría de los estudiantes incluyen escasos conceptos –demasiado inclusivos y generales– en una lista de conceptos clave que puede considerarse incompleta, sin siquiera poder realizar un esquema integrado incluyendo aquellas representaciones disponibles relativas a la temática de referencia en la bibliografía.

Durante la tarea de **explicitación de estrategias de identificación de conceptos clave** es posible observar que un número importante de estudiantes expresa recurrir a criterios perceptuales para su reconocimiento (destacado tipográfico, frecuencia, aparición en títulos y subtítulos, entre otras); mientras que un número relativamente menor admite emplear en la identificación de conceptos clave un criterio de significatividad psicológica en función de los conocimientos previos disponibles y su pertinencia con la temática del texto científico trabajado.

En cualquier circunstancia, las comparaciones de las nóminas de conceptos clave y de los esquemas relativos a representaciones conceptuales previas que se produjeron durante las actividades de prelectura para realizar las tareas de escritura correspondientes a la instancia de lectura, consistentes en **elaborar definiciones de conceptos clave**, obligaron a una revisión y readecuación de la selección de los mismos y contribuyeron a reorganizar los conceptos previos en una estructura conceptual interrelacionada y jerarquizada como se evidencia en las tareas de escritura producidas con posterioridad. Asimismo, la explicitación escrita ofició de documentación constatativa de las diferentes estrategias cognitivas que los estudiantes implementan en el proceso de identificación de conceptos clave; permitiéndoles extraer relaciones entre las estrategias adoptadas y la naturaleza y calidad conceptual de la nómina de definiciones elaboradas.

La tarea de **elaborar o reelaborar guías organizativas** durante las actividades de lectura parece obligar a una focalización de tópicos y a una diferenciación de la calidad de la información contenida en la literatura científica trabajada. Al requerírseles la formulación de guías organizativas de lectura, los estudiantes debieron discriminar entre aquellos aspectos conceptuales ya definidos, los aspectos conceptuales que permanecen inconclusos o en cuestión, las principales tesis, los argumentos y los contraargumentos, la naturaleza y calidad de los mismos, las conclusiones o la discusión que caracterizan la culminación de la prosa académico-científica. La elaboración escrita de guías organizativas de lectura promueve tal discriminación como consecuencia de incluir en la guía especificaciones respecto de la demanda cognitiva que la lectura del texto provoca en el lector. A modo de ejemplo, las guías de lectura elaboradas por los estudiantes incluyen ítemes de reconocimiento de la información presente en el texto, diferenciación de argumentos a favor o contrarios a una tesis determinada, incluso, advierten sobre enumeraciones, secuencias o etapas contenidas en la información textual.

Las tareas de escritura correspondientes a las actividades de poslectura y de relectura, tales como: **construir mapas conceptuales temáticos para exponerlos al grupo-clase en un panel informativo, elaborar un artículo de divulgación pedagógica destinado a docentes en servicio, comentar un trabajo científico a modo de reseña bibliográfica para estudiantes debutantes en la disciplina**, comparten el común denominador de solicitar la producción de un texto escrito atendiendo a propósitos y a una audiencia preacordada; por lo que pese a sus diferencias es posible realizar un análisis común.

Las tareas de escritura anteriormente descriptas, además de incrementar estrategias de procesamiento de la información, exigieron integrar la información, conferirle estructuras textuales novedosas y estilos discursivos diferentes a los de la literatura científica de referencia, precisión conceptual y desarrollo argumentativo. La solicitud en la consigna de atender propósitos y audiencia predefinida exigió el despliegue de estrategias micro y macro lingüísticas destinadas a adecuar el texto producido al destinatario, desarrollar la función referencial y los fenómenos sintácticos vinculados con la cohesión y la coherencia textual, hasta elaboraciones macroestructurales para estipular el título y la diagramación procurando resguardar cierta semejanza del texto producido con los textos similares que circulan en el entorno sociocultural.

Si bien las producciones emanadas de las tareas de escritura propias de los momentos de relectura resultan diferentes entre sí –en exten-

sión, calidad conceptual y adecuación a la audiencia– es notorio el intento de los estudiantes por desarrollar estrategias genuinas de producción de un texto escrito, como las siguientes:

- formular definiciones aproximadas de conceptos y de relaciones entre conceptos, superando parcial o totalmente aquellas definiciones confusas, incompletas, tautológicas o inadecuadas propias de las tareas de escritura iniciales;
- advertir al lector acerca de la naturaleza de la información desarrollada;
- incorporar aspectos paratextuales[7] para favorecer la interpretación;
- considerar al destinatario, bien en el parágrafo inicial que organiza el contenido y advierte acerca del propósito del texto o bien mediante la inclusión frecuente durante el desarrollo de anticipaciones progresivas relativas a la próxima información contenida en el texto.

Las estrategias referidas denotan la transformación de la información producida por la construcción de significados conceptuales y de sentido antes que la reproducción literal de la información contenida en los textos científicos de referencia.

Conclusiones

La presentación de los resultados, lejos de ser conclusiva, permite sistematizar los aspectos relevantes de los análisis cuanti y cualitativo, al tiempo que permite formular nuevas hipótesis de trabajo dignas de ser consideradas en próximas reediciones de la experiencia pedagógica.

Aunque los datos numéricos evidencian que en el período académico en que se concretó la experiencia se produjo un interesante incremento de alumnos en condición de aprobar la materia por promoción a la vez que una significativa reducción de los alumnos que por no aprobar las evaluaciones adquieren la condición de libres, no permiten atribuir de manera directa tal variación a la implementación de la propuesta de innovación pedagógica. Pero también es cierto que las condiciones de realización de la experiencia: la sistematicidad de estrategias interactivas, la regularidad y variedad de las tareas de escritura solicitadas y la modalidad de evaluación incorporada al proceso didáctico no parecen constituir factores indiferentes a las modificaciones observadas en el rendimiento académico de los estudiantes.

Específicamente, el análisis intrínseco a la calidad y naturaleza de las producciones escritas es promisorio respecto del impacto que las actividades de escritura parecen tener en las estrategias y procesos cognitivos, en la potenciación de las instancias de reflexión y la producción de transformaciones conceptuales en el nivel cognitivo de los alumnos. Si bien las instancias propias del proceso de producción de un texto escrito difieren entre los mismos estudiantes, los análisis realizados parecen confirmar que la elaboración de tareas de escritura contribuyen a desarrollar estrategias propias de un proceso de producción de textos escritos más próximo al modelo de **transformar el conocimiento** antes que a reproducir literalmente la información contenida en los textos científicos conforme al modelo de **decir el conocimiento** que suele caracterizar las respuestas a cuestionarios y a las evaluaciones escritas clásicas.

Los resultados obtenidos en la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes universitarios justifica la reflexión crítica acerca del diseño e implicancias de las situaciones didácticas involucradas para eventuales reediciones de la experiencia. Algunas cuestiones que requieren reformularse como hipótesis de trabajo a atender en una próxima propuesta de innovación pedagógica es el establecimiento de relaciones entre los procesos cognitivos involucrados en las diferentes tareas de escritura y la competencia de los alumnos en calidad de escritores, y la relación de este último aspecto con el rendimiento académico efectivo de los estudiantes.

Notas

1. Este trabajo constituye una síntesis del informe final del Proyecto Pedagógico Innovador desarrollado en la cátedra de Didáctica General del Departamento de Ciencias de la Educación durante el período académico 1996. Aprobado por Secretaría Académica –Área de Pedagogía Universitaria– de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Un promedio de 70/80 alumnos regulares de las carreras que ofrece el Departamento cursan la asignatura en cada período académico.
2. Además de los autores del trabajo, las profesoras Mónica Astudillo, Daniela Ochoa e Ivone Jakob integraron el equipo docente que participó en la implementación del Proyecto Pedagógico Innovador. Las funciones del equipo docente revistieron un importante nivel de responsabilidad en la ejecución, diseño y coordinación de las situaciones educativas relacionadas a estrategias interactivas de comprensión textual y tareas de escritura.
3. Algunas modalidades de trabajo reflexivo basados en la escritura se realizaron en la formación docente de grado (Hoover, 1993; Zeichner y Liston, 1991)

con la finalidad de evaluar y repensar las prácticas e intervenciones pedagógicas; también se empleó la escritura para promover aprendizajes en algunas experiencias en la formación de estudiantes en el área de ciencias biológicas (Muñoz-Chapuli, 1995) y en cursos de posgrado en la formación del profesorado (Llorens y De Jaime, 1995).

4. La idea de la escritura como código general y su contribución a los procesos de pensamiento fue desarrollada por Angel Riviére en el Seminario: "Procesos cognitivos e interacción educativa." Fundación EPPEC, Buenos Aires, septiembre de 1995.
5. Aunque la experiencia se desarrolló en distintas comisiones de trabajo debido al excesivo número de alumnos asistentes a las clases, resulta pertinente señalar que no se observaron diferencias significativas de rendimiento académico entre las tres comisiones en que se dividió la matrícula de alumnos inscriptos. Obviamente, no cabía esperar diferencias ya que los docentes responsables de coordinar la experiencia estaban similarmente entrenados en y comprometidos con la implementación de las situaciones didácticas proyectadas.
6. Cabe advertir que las diferencias introducidas en el nivel de la evaluación por la misma experiencia de innovación pedagógica constituye un impedimento para realizar una comparación rigurosa, ya que el rendimiento de cada cohorte se ha obtenido en base a un sistema de evaluación diferente cada año académico por lo que no se cuenta con criterios de evaluación uniformes y externos a las situaciones pedagógicas que se implementaron de modo que permitan evaluar el rendimiento académico con independencia de la modalidad de evaluación correspondiente.
7. Los elementos paratextuales designan el sistema de claves que permiten la organización mental del texto. Los componentes paratextuales son de naturaleza **lingüística** (títulos, epígrafes, índices); **icónica** (ilustraciones, gráficos) y **material** (diseño, tipografía) (Muth, 1989).

Referencias bibliográficas

Bottéro, J. (1995) "La escritura y la formación de la inteligencia en la antigua Mesopotamia." En J. Bottéro, L. Vandermeersch, J. Lapacherie, B. Fraenkel, C. Herrenschmidt y K. Morrison, **Cultura, pensamiento, escritura.** Barcelona: Gedisa.

Cardona, G. (1994a) **Los lenguajes del saber**. Barcelona: Gedisa.

Cardona, G. (1994b) **La antropología de la escritura**. Barcelona: Gedisa.

Davini, M.C. (1995) **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Paidós.

Dubois, M.E. (1989) **El proceso de lectura**. Buenos Aires: Aique.

Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez (1995) **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata.

Hoover, L. (1993) "Reflective written as a window on preservice teachers' processes thought." **Teaching and Teacher Education** (10) 1, p.83-93.

Litwin, E. (1995) "La evaluación como una explicación ecológica de la actividad en el aula." **Novedades Educativas 57**, p.30-31.

Llorens, J. y M. De Jaime (1995) "Lenguaje y diseño de las actividades en las clases de ciencias." **Aula de Innovación Pedagógica 43**, p.40-48.

Monereo, C. (1995 "Ser o no ser constructivista, ésta no es la cuestión." **Substratum II,** 6, p.35-54.

Muñoz-Chapuli, R. (1995) "Escribir para aprender: ensayo de una alternativa de la enseñanza universitaria de las ciencias." **Enseñanza de las ciencias 13** (3), p.273-278.

Muth, D. (1989) **El texto expositivo**. Buenos Aires: Aique.

Olson, D. (1995a) "Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna." En D. Olson y N. Torrance (comps.), **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona: Gedisa.

Olson, D. (1995b) "La cultura escrita como actividad metalingüística." En D. Olson y N. Torrance (comps.), **Cultura escrita y oralidad.** Barcelona: Gedisa.

Ong, W. (1993) **Oralidad y escritura**. México: Fondo de Cultura Económica.

Otero, J. (1990) "Variables cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos científicos: el papel de los esquemas y el control de la propia comprensión". **Enseñanza de las Ciencias**, 8 (1), p.17-22.

Perkins, D. (1995) **La escuela inteligente**. Barcelona: Gedisa.

Rinaudo, M.C. (1993) "Metacognición y estrategias de aprendizaje." **Lectura y Vida**, Año 14, N° 3, p.5-12.

Rinaudo, M.C. (1994) "La lectura en la universidad. Viejos problemas, nuevos desafíos." En R. Gibaja y A. Eichelbaum de Babini (comps.) **La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación**. Buenos Aires: La Colmena.

Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita." **Infancia y Aprendizaje 58**, p.43-64.

Schumacher, G. y J. Nash (1991) "Conceptualizing and measuring knowledge change due to writing." Research in the Teaching of English **25 (1)**, p.67-96.

Solé, I. (1992) **Estrategias de lectura**. Barcelona: Graó-Ice-Horsori.

Teberosky, A. (1992) **Aprendiendo a escribir.** Barcelona: Ice-Horsori.

Teberosky, A. (1995) "¿Para qué aprender a escribir?" En A. Teberosky y L. Tolchinsky, **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires: Santillana.

Teberosky, A. y L. Tolchinsky (1995) **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires: Santillana.

Tolchinsky- Landsmann, L. (1993) **Aprendizaje del lenguaje escrito**. Barcelona: Anthropos.

Zeichner, K. y D. Liston (1990) "Formando 'maestros reflexivos'". En A. Alliaud y L. Duschatzky (comps.), **Maestros. Formación, práctica y transformación escolar**. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en febrero de 1997, modificado en octubre de 1997, y aprobado definitivamente en marzo de 1998.*

33 BEST COPY AVAILABLE

AÍDA CASTAÑER MARTÍNEZ

Aplicabilidad de los estudios literarios a la didáctica de la lectura y análisis de los textos literarios

La percepción actual respecto a la adquisición del conocimiento y al aprendizaje de la lectura es que estos procesos no implican una acumulación de datos, sino que se fijan y articulan sobre la base de contenidos significativos para el aprendiz, sus conocimientos previos y el uso y aplicación de sus estrategias cognitivas. Es por esto que los docentes buscan proveer a los alumnos de estrategias que los capaciten para conectar, construir, reformular, enjuiciar y ampliar sus esquemas cognitivos y que, a su vez, les faciliten la comprensión de los textos que leen.

La didáctica o interacción cognitiva entre el docente y el alumno justifica la necesidad de estudiar, explorar e identificar estrategias, modelos y teorías que sirvan de base para la construcción y reconstrucción de los conteni-

La autora es doctora en Educación de la Universidad de Columbia, Teachers College, New York. Se desempeña como profesora en el Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico.

dos, considerando, en el currículo, la lectura y análisis de textos literarios como parte de los procesos de aprendizaje. Los docentes dedicados a fomentar la comprensión de la lectura y la competencia en la escritura pueden auxiliarse con las investigaciones y los estudios críticos de los últimos años alrededor de la literatura, para analizar y proponer soluciones a las dificultades de lectura y escritura de sus alumnos (Castañer Martínez, 1984; Diez Borque, 1985; Hartman, 1994; Lomas, 1996). Es por esto que proponemos se examinen los estudios literarios como fuente curricular para desarrollar la intervención didáctica en relación con la enseñanza y la adquisición del análisis de los textos literarios.

En este artículo nos centramos en la presentación de algunos aportes de los estudios literarios a la enseñanza de la lectura y la escritura en la cual se utilizan textos literarios. Además, articulamos brevemente un modelo de diseño curricular para ilustrar cómo incorporar algunos de esos aportes a la lectura y análisis del texto literario. Ofrecemos, a modo de ilustración, el acercamiento lingüístico estructural e incorporamos planteos didácticos desde este método. El ejemplo que se ofrece es producto de las tareas prácticas y de aplicación que se propician como parte de un curso doctoral, "Modelos de enseñanza para el análisis del texto literario", en el cual se trata este tema.

El currículo y los textos literarios

La lectura en el ámbito escolar y universitario, en general, provee un espacio y una experiencia que no se limita a enfocar los textos como meros objetos didácticos para la enseñanza. Los textos literarios no se escriben con la intención de ser examinados o estudiados con propósitos exclusivamente estéticos o didácticos, ni se estudian para que los alumnos se conviertan en "pequeños críticos literarios" (Cruz Velázquez, 1998). La lectura significativa es un acto personal, placentero, cuyo fin no se limita a la construcción de su significación por cada uno de los lectores o al diseño de actividades didácticas.

Entre las funciones que tiene la inserción de la literatura y los textos literarios en el currículo de la escuela, se encuentran la formación de la personalidad del estudiante, la adquisición de su cultura y el reconocimiento de la diversidad cultural e ideológica, la clarificación de valores, el desarrollo de la sensibilidad estética, el desarrollo de la capacidad crítica y creadora, la ampliación de esquemas cognitivos (Reyzábal, 1994) y la adquisición de competencias lingüísticas (es decir, provee el estudio crítico del código lingüístico en su contexto comunicativo). Esta inserción ayuda, también, al desarrollo de la comprensión lectora y la competencia en la escritura. Según Reyzábal (1994), si se parte del supuesto de que la lectura es un acto en que texto y lector interactúan para elaborar el significado, es crucial "adquirir estrategias para leer distintos tipos de texto" y, a su vez, "es necesario que el lector entienda cómo ha organizado el autor el texto" (p.20). Esto nos plantea la necesidad de buscar opciones metodológicas para el tratamiento apropiado de los objetivos del currículo y del hecho literario como evento cultural y personal, y como objeto de estudio (Mendoza Fillola, 1994).

Los textos literarios se presentan al alumno desde sus inicios en el entorno escolar y continúan presentes hasta su preparación universitaria. La lectura de dichos textos recibe distintos tipos de acercamiento didáctico, según los objetivos y metas del programa en el ámbito escolar. Los textos literarios se ubican, en el currículo, en cada uno de los niveles escolares, ya sea por área temática, ya por disciplina o asignatura y, en algunos casos, en lo estratégico (lectura, lenguaje o escritura). En los niveles posteriores a la enseñanza secundaria, el uso de textos literarios se ubica también de acuerdo con estas categorías y, además, en cursos o programas de refuerzo, tutorías o de iniciación a otros cursos especializados.

Cada currículo posee unos propósitos particulares definidos y una secuenciación y organización en armonía con esos objetivos. En algunos casos, el texto literario es el centro u objeto de estudio y, en otros, el texto es un recurso como vehículo o tránsito hacia otros contenidos o disciplinas. Cada situación didáctica representa una organización y presentación particular del texto, del contexto literario en donde se genera o produce y de la situación a la cual sirve o se sirve. Nos parece que entre las funciones del docente en este proceso se encuentran:

1. Proveer y planificar una diversidad de modelos de lectura para el texto literario.
2. Facilitar la comprensión y producción de los textos.

3. Desarrollar la expresión creativa y crítica por medio del comentario escrito del texto literario.

4. Proporcionar métodos para la lectura de los textos literarios.

No debe olvidarse que en cada programa o nivel curricular el texto literario tiene una función determinada y que el maestro ha de desarrollar una estrategia particular para atender el contenido, los objetivos y métodos del área o disciplina. Sin embargo, muchas veces estos tratamientos curriculares sirven de base a la desconexión y separación de la producción literaria del autor y la recepción del lector como "creadores y re-creadores de la cultura" (Mendoza Fillola, 1994), y a la ausencia de la experiencia contextual para la debida apropiación de los saberes que se incitan y provocan por medio del aprendizaje de la literatura.

Planteamos el uso y el estudio de los textos literarios en los niveles superiores como materia para la adquisición de métodos de lectura del texto, la adquisición cultural y estética, la exposición y aprendizaje de estrategias cognitivas que capaciten al alumno para elaborar la recepción y producción del discurso comunicativo, es decir, que experimente la relación entre la lectura y la escritura.

Conexión entre la didáctica y los estudios literarios

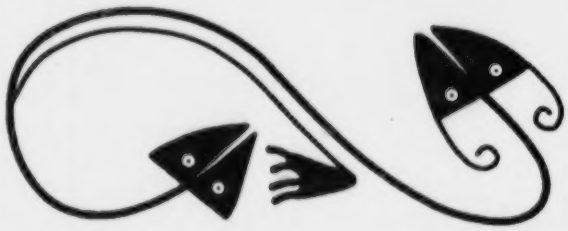
La crítica literaria ofrece la posibilidad de aplicar y desarrollar en la didáctica modelos de lectura y análisis de las obras literarias inspirados en los estudios literarios. Modelos que, evitando separar la funcionalidad del texto y su estudio como creación literaria cultural, se integren en una didáctica que elabore y articule diversos acercamientos metodológicos para el análisis del texto literario. Partimos de la premisa de que estos abordajes tienen como objeto el estudio científico de las reglas y procesos de construcción y transformación de las obras literarias (González, 1982). Los estudios literarios constituyen una fuente para explorar opciones que pudieran conectarse, es decir, analizar la funcionalidad del aprendizaje lingüístico y la funcionalidad de la crítica literaria.

No planteamos la adopción de determinados enfoques, o de un abordaje o método en particular, centrados única y exclusivamente en estos estudios. El análisis de las obras literarias requiere cuidado y el cuestionamiento de qué propuesta metodológica puede usarse con determinado texto, con qué fines se aplica, qué propone el texto que se lee. Tampoco nos interesa abarcar la dicotomía de las didácticas basadas en las teorías centradas en el texto o en las teorías centradas en las respuestas o reacciones del lector. Aunque consideramos que éstas últimas son significativas para nuestras propuestas didácticas, no nos parece oportuno, de acuerdo con nuestro objetivo actual, plantear nuestra discusión desde esa dimensión. Consideramos que ambas posturas coinciden en entender que los textos son objetos analizables y capaces de descifrarse o captarse. Nos interesa indagar en la crítica y en la teoría literaria algunos principios y contribuciones que sirvan de base o guía para la toma de decisiones curriculares adecuadas a los fines que establecimos en el apartado anterior. (Los lectores interesados en profundizar este tema pueden examinar la revisión que hace Lewis, 1999, respecto a la enseñanza de la literatura a adolescentes.)

Aportaciones de los estudios literarios a la didáctica de la lectura del texto literario

Los estudios literarios, a partir del formalismo ruso, han desarrollado un carácter y un estatus científico (González, 1982). Sin embargo, dado que pudiera resultar controvertible la aseveración de que la crítica literaria es de carácter científico, este trabajo no busca explicar o debatir tal aseveración; aunque sí parte del supuesto de que los estudios literarios poseen métodos sistémicos de análisis del texto para dar cuenta de su construcción y producción desde la dimensión lingüística, discursiva-ideológica y pragmática. Entendemos los estudios literarios como una disciplina que siendo en sí misma interdisciplinaria (existen otras disciplinas que también pueden proveer modelos de abordaje del texto literario, como por ejemplo, la lingüística, la sociología, la psicología) es una fuente a la cual la didáctica de la lengua y la literatura puede recurrir para desarrollar modelos de análisis de la lectura de los textos literarios. Los modelos son y representan una abstracción inferida de un paradigma teórico y constituyen en sí mismos una manera de entender y concretar un

proceso. Permiten sintetizar información y presentan componentes, relaciones y procesos que se dan según lo expuesto en las teorías que les sirven de referentes.



Ahora bien, no planteamos que el diseño de estos modelos sea del uso exclusivo del docente, sino que sostenemos que deberán ser herramientas cognitivas del alumno para enfrentarse a la lectura del texto literario, visto éste como objeto cultural, como conjunto con forma y contenido, con intencionalidad, con coherencia, como unidad lingüística con una intención comunicativa y estética.

Estudiar cómo los textos construyen sus mensajes es uno de los pilares que posee un maestro frente a sí cuando se enfrenta a la lectura de un texto. Interrogantes tales como: se pueden "entender" los textos, cómo se construye el sentido del texto, cuál es la función de su búsqueda, en dónde radica su significado, cómo y qué puedo hacer para acercarme al texto, quién hace la interpretación, son interrogantes que unen al docente y al estudiante. Muchas veces encontramos en las salas de clase un discurso en el cual el maestro es quien ejerce el papel de "intérprete" de los textos y adopta un enfoque o un acercamiento exclusivo y excluyente como el único válido (Lewis, 1999), descartando otros tipos de análisis por desconocerlos o por adoptar los modelos interpretativos de la época o los que aprendió en sus cursos de literatura. Pocas veces se hace partícipe al lector de qué es lo que constituye el significado de un texto, si existe una manera o método particular de entender el texto, si existe una práctica lectora coherente y sistemática para acceder al texto. La articulación de distintos métodos de análisis o repertorios de análisis en el currículo ofrece al proceso lector una dimensión teórico-práctica que permite fortalecer la competencia crítica lectora del alumno, quien accede así a variados instrumentos de interpretación del texto que, aun cuando no sea necesario "un método" particular para leer el texto, sí facilitan varias posibilidades de lectura.

Entre los múltiples caminos que se han intentado a lo largo del siglo XX, se destacan el método lingüístico estructural, la estilística, el método semántico o semiológico, la crítica mítica o arquetípica y el método sociológico (Castañer Martínez, 1984). Pasemos a examinar algunas escuelas críticas que, al amparo de las prácticas del estudio del objeto literario, abarcan las distintas prácticas en las que se produce o efectúa la producción de la significación (Diez Borque, 1985; González, 1982).

El estructuralismo lingüístico

Tiene sus orígenes en los trabajos de Ferdinand de Saussure y la Escuela de Ginebra. Los principios más reconocidos son:

- la obra literaria es un sistema;
- la comprensión de sus estructuras es la base para su interpretación;
- se plantea un estudio científico de la obra literaria;
- se pretende generar leyes o modelos sobre la obra de base deductiva;
- se hace énfasis en el lenguaje;
- el método lector es un método de descomposición, o desarticulación, de los componentes estructurales del sistema;
- se reconstruye el texto sobre la base de las reglas de su funcionamiento o construcción; y
- la estructura es un sistema cuyos componentes se interrelacionan.

El análisis lingüístico se ha enfocado con distintos criterios. Algunos de los representantes del estructuralismo en teoría literaria son Karl Vossler, Charles Bally (conocido por su teoría de la escuela estilística) y M. Fubini, creador de los conceptos norma y selección. Las teorías de Noam Chomsky también han sido aplicadas al análisis del texto literario, en especial sus conceptos de estructura profunda y estructura superficial (Castañer Martínez, 1984). El método estructural tiene su punto de partida con las teorías de Saussure. Su concepto de significante–significado servirá de base a los estructuralistas para hablar del plano de la expresión y del plano del contenido. La obra literaria, desde esta perspectiva, es una estructura, constituida por un sistema de elementos je-

rarquizados, sometidos a distintas interacciones, que puede descomponerse aislando las unidades fragmentos móviles (temas). Pagnini (1975) enuncia los siguientes preceptos en relación con el método estructural:

- ◇ es inmanente a la obra literaria una fuerza estructural y por esto resulta un sistema, no una suma sino una sólida coordinación, una interacción y tensión dinámica de partes, en cada una de las cuales se encuentra el sentido del todo;
- ◇ el lenguaje no es esencialmente comunicativo, sino más bien un modo de comunicar;
- ◇ la "literaturidad" –se convino con los estudios de Jakobson– no se encuentra en los significados sino en la estructura lingüística;
- ◇ el método describe las relaciones de paralelismo u oposición de los diversos elementos y construye tablas combinatorias relacionando un hecho aislado con una clase de hechos uniformes;
- ◇ la influencia de la gramática generativa con su concepto fundamental de estructura profunda.

La atención del analista se traslada desde el objeto hacia las reglas inconscientes que han regido la constitución del mismo.

Estos principios hacen aportes a un enfoque del estudio de la lectura del texto con énfasis en el desarrollo de las competencias y destrezas lingüísticas. Es decir, la creación literaria se convierte en un vehículo para ilustrar y reconocer junto al alumno los mecanismos que unas determinadas estructuras lingüísticas poseen dentro de un contexto particular. El acercamiento descriptivo y no normativo de la lingüística permite un estudio reflexivo del uso del lenguaje con fines estéticos.

La lectura y análisis del texto desde esta perspectiva considera al texto como objeto central de donde emanan las estructuras que darán cuenta de su significación. El significado se reconocerá por medio de la identificación del andamiaje de la estructura del texto. La comprensión consiste en reconocer, en descubrir las relaciones que dan forma al sistema estructurado y cómo éste se manifiesta. El autor, en este caso, es un constructor sin mucho peso en el proceso, tan sólo es quien selecciona elementos del sistema y organiza sobre la base de lo que desea expresar.

El método sociológico

Este enfoque nace y se produce al amparo de los estudios de la sociología y la literatura. Se destacan nombres como el de Lucien Goldman, George Lukács, Robert Escarpit. El punto de partida procede de los formalistas rusos y del enfoque socialista. Algunos de sus principios son:

- ◇ analiza sociológicamente la serie de circunstancias y fenómenos que rodean el hecho literario;
- ◇ analizan las condiciones histórico-sociales y las estructuras económicas y lucha de clases en la sociedad burguesa (Goldmann, 1984);
- ◇ intenta relacionar el contenido del texto (obra) con la conciencia colectiva;
- ◇ plantea que las relaciones de producción económica condicionan la conciencia del individuo (escritor). La obra literaria ha de proyectar la conciencia del individuo que las produce y su relación con la clase social a la cual pertenece (Pérez Pisoner, 1989);
- ◇ los constructos básicos para acceder a la significación de la obra son: su génesis (obra, autor y sociedad), su estructura (forma, ideología y visión de mundo) y su función (relación autor-obra-lector-sociedad). (Arribas Rivera, 1998; Ferreras,1980.)

El proceso de análisis es la búsqueda de la visión de mundo que presenta el texto, a partir del examen de los constructos básicos y de los distintos niveles o enunciados de la realidad que se presentan en el texto, en donde lo social y lo artístico se reúnen. Se conjugan conceptos como oferta y demanda y la función del escritor en la sociedad.

La semiótica

La semiótica, ciencia de los signos y sus sistemas de significación, se plantea como la relación entre el código y el mensaje en busca de sentido. La semiótica se interesa en la "operación" de significar (Castañer Martínez, 1994).

> En una palabra, no se trata sino de dar cuenta del proceso concreto de producción de sentido, en el que no sólo se aborden los elementos propios del discurso objeto de análisis, sino otros, como su relación con otros discursos, etc. (Talens et. al, 1980, p.46.)

Cuenta con exponentes tales como Greimas, Kristeva, Peirce, Eco, Lotman, Morris. Según

Talens (1980), este enfoque, al abordar el discurso y su materialización en texto, define el **texto** como un sistema comunicativo, un sistema semiótico complejo, en cuya construcción "compleja de un sentido, todos los elementos en juego –signos, relaciones estructurales, etc.–, son elementos de sentido" (p.42). Entiende el **texto** no como mera sucesión de signos, sino como un conjunto de signos en una organización interna.

Los *constructos* o herramientas "operacionales" de la crítica semiótica abarcan tres niveles de funcionamiento del signo en el texto para dar cuenta del texto: el semántico, el sintáctico y el pragmático. El nivel semántico abarca los contenidos, su estructuración y aquello que los reúne o articula aportando así a la coherencia del texto artístico. El nivel sintáctico queda íntimamente relacionado con el semántico, dado que el análisis de las formas de combinación y relaciones implica la combinación de los elementos perceptibles de expresión (estructura gramatical). En el nivel pragmático se integran los elementos que remiten o refieren a la relación autor/obra y obra/lector y al lugar o inserción de éstos en la formación del significado. Interesa el proceso en que éstos se insertan para la producción del significado.

La metodología de análisis consiste en tomar como unidad básica el texto y establecer los signos que lo definen, a partir de operaciones de diferenciación y segmentación de las unidades o elementos significantes. Las unidades significantes se reúnen o unifican sobre la base de la relación que guardan en función del significado de los tres niveles del signo-texto.

La intervención didáctica

Como parte de nuestra práctica docente en el nivel universitario, existe un curso que estudia la relación de las teorías y experiencias del análisis del texto literario con los diseños curriculares. En este curso exploramos la práctica de construir esquemas conceptuales curriculares. Con cinco constructos básicos del proceso de leer –texto, autor/emisor, lector/receptor, contexto y significado (interpretación)–, se ilustra cómo se plantea la conceptualización del análisis del texto de acuerdo con cada una de las distintas metodologías o abordajes de la crítica literaria. El modelo de análisis didáctico que presentamos en el curso se compone de los siguientes apartados, que deberán considerarse en cualquier enfoque del análisis de textos: **conceptos, contenidos, objetivos, procesos/método** y **materiales**. Estos componentes son básicos en la articulación de diseños instruccionales. El componente **conceptos** identifica aquellos principios o conceptos que constituyen la base del enfoque o método de análisis y que orientan al maestro y al alumno para desarrollar la coherencia del proceso lector del texto. Estos conceptos sirven de fundamento para seleccionar los contenidos y objetivos, que nuestro modelo[1] ha establecido que deben considerarse: **literatura**, **lengua** y **lectura**. El componente **proceso** diseña la metodología de análisis que se apoya en el principio teórico de cómo la crítica o teoría literaria plantea la significación del texto según el acercamiento que se adopte para la lectura del texto. Este proceso debe armonizar con los conceptos y contenidos identificados por el docente para el análisis del texto seleccionado. Articula la técnica de análisis o teoría de la interpretación del texto de acuerdo con lo que propone la hermenéutica.

Se ilustra a continuación el modelo que ha servido de base para el diseño de la intervención didáctica en la enseñanza de la literatura y el análisis del texto literario. En este ejemplo hemos utilizado el método estructuralista. El método propuesto plantea el uso de dos ejes metodológicos: descomposición (análisis) y articulación de las partes sobre la base de las relaciones de sus componentes (síntesis). Recordemos que para diseñar y desarrollar estos modelos lectores lo que examinamos en realidad es el "producto" del conocimiento e ideologías del trabajo teórico que existe sobre el objeto (texto) y sobre el proceso de la significación. Además, se busca la incorporación de competencias tales como la lectura y escritura, codificación y decodificación de los discursos, estrategias cognitivas textuales y otras.

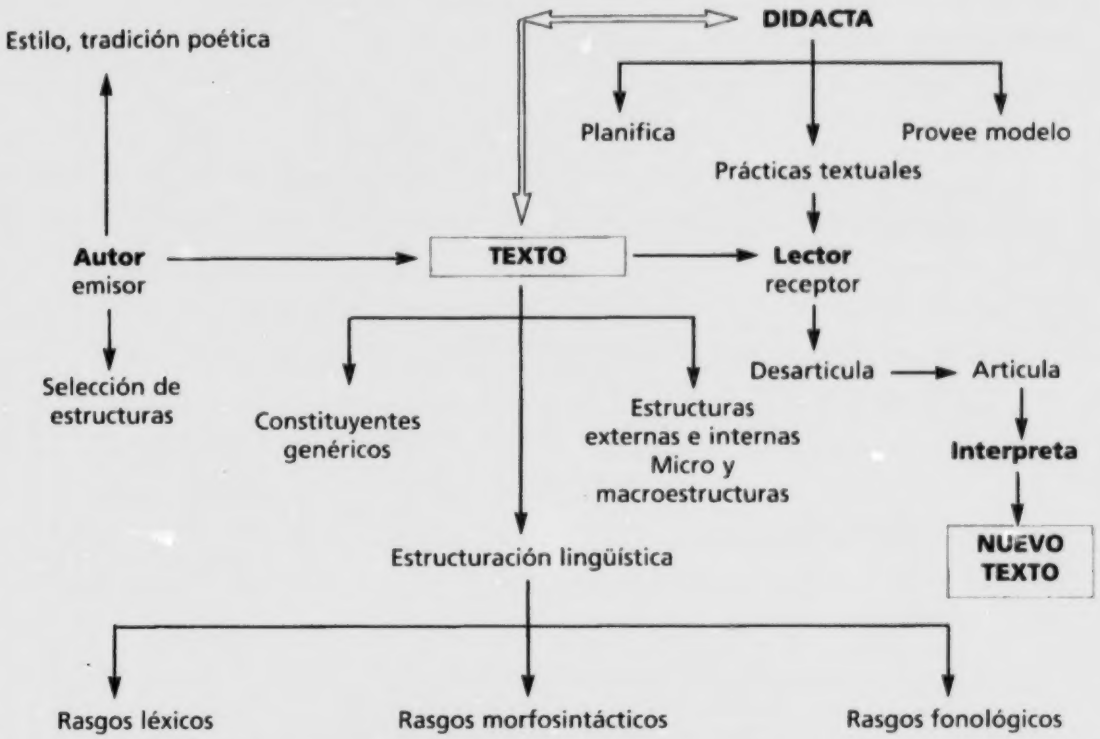
Esquema para el diseño instruccional de un texto modelo de análisis del texto literario

ESTRUCTURAL

Fases	Conceptos	Contenidos	Objetivos	Proceso	Material
Fase I Lectura global del texto. Recepción objeto-texto.	Texto como sistema. Unidad. Género.	Literarios, lingüísticos y de lectura.	Lectura del texto como unidad con el propósito de establecer el sistema que da cuenta del mensaje.	Expresión personal de la recepción del texto.	Texto.
Fase II Lectura formal. Examen textual.	Estructuras. Relaciones. Macro y micro estructuras. Nivel fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico.	Activación de esquemas. Identificación de estructuras textuales. Niveles de la construcción del texto-género.	Lectura de registro textual con el propósito de identificar las unidades, sus funciones y relaciones.	Descomposición Análisis. Identificación de unidades, estructuras, categorías, orden, relaciones.	Texto.
Fase III Lectura (poslectura). Reunión de las partes. Integración.	Estructuras. Funciones. Significación.	Reglas de transformación Construcción del texto.	Reconstrucción del texto/ significado.	Reunión (síntesis) sobre la base de las relaciones función/forma del mensaje.	Texto. Otras fuentes.
Fase IV Producción. Valoración escrita del objeto literario como sistema.	"Leyes" que ordenan el proceso de significación.	Significación del texto.	Redacción/ escritura (personal) del comentario crítico en que se establecen las relaciones que dan cuenta del significado.	Escritura/ creativa Articulación-síntesis.	Comentario escrito (ensayo crítico).

Observamos en este modelo que el objeto de la didáctica que toma como acercamiento el método o la crítica estructuralista es el texto. El texto es el objeto y centro del proceso de la lectura y de la planificación metodológica. Con el objetivo de ilustrar conceptualmente cómo se plantea el modelo y el proceso didáctico, veamos cómo lo articuló la estudiante del curso antes descrito, Ramos (1998), en la tarea de aplicarlo al diseño para el análisis del texto literario (p.14).

Modelo acercamiento estructural-lingüístico



Colección Espacios para la lectura

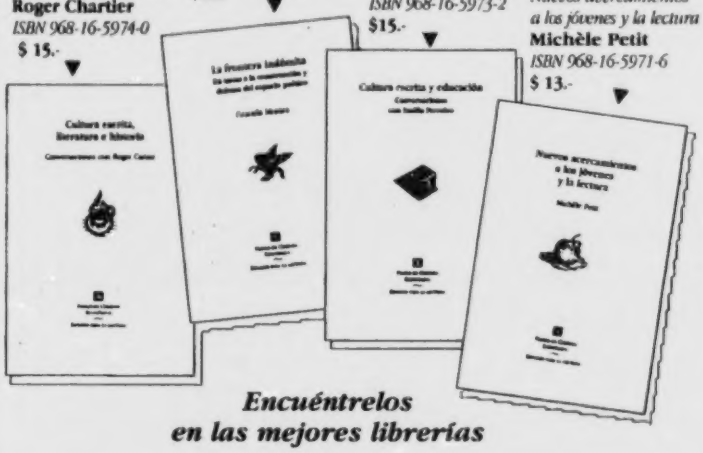
Una apuesta abierta en favor de la palabra

Cultura escrita, literatura e historia
Conversaciones con
Roger Chartier
ISBN 968-16-5974-0
$ 15.-

La frontera indómita
Graciela Montes
ISBN 968-16-5972-4
$10.-

Cultura escrita y educación
Conversaciones con
Emilia Ferreiro
ISBN 968-16-5973-2
$15.-

Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura
Michèle Petit
ISBN 968-16-5971-6
$ 13.-



Encuéntrelos en las mejores librerías

La colección ***Espacios para la lectura*** quiere tender un puente entre el campo pedagógico y la investigación multidisciplinaria actual en materia de cultura escrita, para que los maestros y otros profesionales dedicados a la formación de lectores perciban las imbricaciones de su tarea en el tejido social y para que el público en general pueda acercarse a las cuestiones relacionadas con la lectura, la escritura y la formación de usuarios activos de la lengua escrita.

Fondo de Cultura Económica
El Salvador 5665 (1414) • Telefax: (011) 4771-8977 - E-mail: fondo@fce.com.ar • Buenos Aires - Argentina

BEST COPY AVAILABLE

Según Ramos:

> El objeto de análisis está constituido por una estructura en cuya identificación –de acuerdo con este método– se hallan los significados del texto.
>
> La estructura es un sistema cuyos componentes se interrelacionan. En la estructura textual se integran la estructura correspondiente del género con las estructuras lingüísticas. Estas últimas se constituyen por rasgos –o estructuras también– léxico-semánticos, morfosintácticos y fonológicos.
>
> El texto, a la luz del estructuralismo, es producto de un proceso de construcción. El autor es una especie de arquitecto que marcado por su estilo y su tradición poética selecciona unas estructuras que conforman el texto. Su proceso de articulación consiste en la articulación de esas estructuras (Ramos, 1988, p.15).

Este acercamiento nos presenta al maestro como guía de la práctica textual, que conduce al lector a desarticular el texto para luego articularlo, integrando las partes o componentes que dan cuenta del significado del texto sobre la base de las relaciones o reglas que lo componen. En el modelo didáctico que se propone en este curso, hacemos constar que la escritura constituye una parte fundamental del proceso de producción (crítica para nosotros). A través de ella el alumno lleva a cabo la articulación del texto y su lectura, produciendo otro texto, es decir, el comentario de texto.

Conclusiones

Para aquellos interesados en explorar acercamientos didácticos en la crítica literaria, hemos tratado de describir varias posibilidades y la ilustración de un diseño, tomando uno de estos acercamientos. Como docentes nos hemos planteado nuestra propuesta como un diálogo entre las distintas maneras o métodos críticos de acercarse a un texto, para que así se ofrezca al lector diversos niveles de lectura que permitan una mayor efectividad del proceso de comprensión y escritura en el aula. Independientemente de la práctica lectora de textos que posea o prefiera el docente, resulta de valor articular diversas metodologías de lectura ante el hecho literario y, en particular, poder ilustrar e inducir en el proceso lector del alumno el uso de un abordaje teórico-metodológico coherente para analizar y presentar la significación del texto literario. Para cerrar este ensayo, deseo citar a Bratosevich, cuyo texto me hizo reflexionar hace muchos años sobre el tema aquí expuesto. He coincidido con sus ideas y todavía entiendo que el texto es el que nos habla. Sin embargo, como docente me planteo cómo hacer para que mis alumnos lo escuchen.

> "...para no dejar de ser sincero, debo aclarar que soy de los que creen que una metodología es por supuesto una herramienta, pero que toda herramienta sólo llega hasta los alcances de su eficacia. Más allá de todo eso está el exceso como virtud: es decir, sobrepasar, alterar, traicionar si es preciso la herramienta cuando el caso lo reclame, pero lúcidamente. Y acá el 'caso' es nada menos que el poema o el relato que hay que sondear..." (Bratosevitch, 1980, p.7-8).

Nota

1. El concepto y estructuración de este modelo de diseño es un planteamiento presentado en el curso por la autora de este artículo.

Referencias bibliográficas

Arribas Rivera, M.d.C. (1998) **Análisis de la obra "La hojarasca" de Gabriel García Márquez desde la perspectiva de la sociología de la literatura: una propuesta curricular para su enseñanza.** Departamento de Estudios Graduados–UPR (Trabajo final para el curso Educ. 8205).

Bratosevitch, N. (1980) **Métodos de análisis literario. Aplicados a textos hispánicos.** Buenos Aires: Hachette.

Castañer Martínez, A. (1984) **El método estructural-lingüístico para la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria**. Tesina inédita, Ma.Ed., Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.

Castañer Martínez, A. (1994) **Acercamiento semiótico para el estudio y análisis del texto "Quién te ha visto, quién te ve y sombra de lo que eras" de Miguel Hernández**. Disertación inédita, Ed.D, Teachers College-Universidad de Columbia, Nueva York.

Cruz Velázquez, J. (1998) "Literatura puertorriqueña: textos y negociaciones con los adolescentes de hoy." **Cuaderno de Investigaciones en la Educación, 3-11**, mayo.

Diez Borque, J.M. (ed.) (1985) **Métodos de estudios de la obra literaria**. Madrid: Taurus Ediciones.

Ferreras, J.I. (1980) **Fundamentos de sociología de la literatura**. Madrid: Ediciones Cátedra.

Goldmann, L.; P. Leenhardt, U. Eco, G. Lukács, W. Mouillaud (1984) **Sociología de la creación literaria**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

González, C. (1982) "Función de la teoría en los estudios literarios." México D.F.: **Cuadernos del Seminario de Poética 7**, México: UNAM.

Hartman, D. (1994) "The intertextual links of readers using multiple passages: A postmodern /semiotic/cognitive view of meaning making." En R. Rudell, M. Rapp Rudell y H. Singer (ed.), **Theoretical Models and Processes of Reading** (pp.616-636). Newark, DE: IRA.

Lewis, C. (1999) "Teaching literature to adolescents." **Reading Research Quarterly**, 34 (1), p.114-127.

Lomas, C. y O. Andrés (1996) "Enseñar lengua y literatura en la educación secundaria. Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programación de aula." En Lomas, C. (ed.), **La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria** (pp.143-181). Barcelona: ICE/HORSORI.

Mendoza Fillola, A. (1994) **Literatura comparada e intertextualidad: una propuesta para la innovación curricular de la literatura**. Madrid: Editorial La Muralla.

Pagnini, M. (1975) **Estructura literaria y método crítico**. Madrid: Editorial Cátedra.

Pérez Pisoner, A. (1989) **El texto y sus múltiples lecturas: ocho estrategias de acercamiento al texto literario**. Xalapa, México: Universidad Veracruzana.

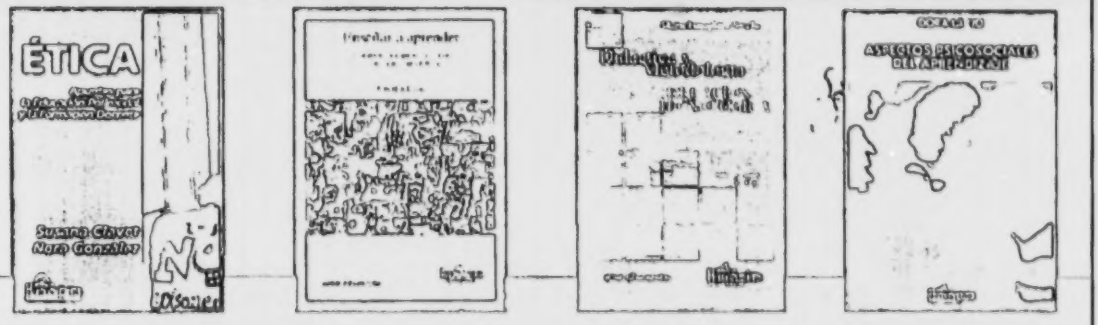
Ramos, M. (1998) "Estudio teórico-práctico del método de análisis estructuralista." Departamento de Estudios Graduados–UPR (Trabajo final para el curso Educ.8205).

Reyzábal, M.V. y T. Pedro (1994) **El aprendizaje significativo de la literatura** (2da ed.). Madrid: Editorial La Muralla.

Talens, J.; J. Romera Castillo, A. Tordera y V. Hernández Esteve (1980) **Elementos para una semiótica del texto artístico** (Poesía, narrativa, teatro, cine). Madrid: Ediciones Cátedra.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en julio de 1999 y aceptado en septiembre del mismo año.*

Homo Sapiens Ediciones



Si ocupamos un lugar cada vez más importante en el mercado, es porque estamos construyendo un espacio trascendente en la formación de miles de docentes, psicólogos y especialistas en Ciencias Sociales en nuestro país y en un creciente número de países iberoamericanos.

Homo Sapiens Ediciones

Sarmiento 626 - (2000) Rosario
Tel/fax: 0341 4243399
E-mail: h_sapiens@impsat1.com.ar

BEST COPY AVAILABLE

INÉS PAULINA SIMONS

Valoración de hábitos lectores en alumnos de enseñanza media

La autora es profesora en Letras y se ha desempeñado como investigadora y como docente en las áreas de Lingüística, Gramática y Didáctica de la Lengua. Actualmente es Consultora Superior del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén (Argentina), en el marco de los programas especiales para la elaboración del "Diseño Curricular para el Tercer Ciclo". Este trabajo es un informe de avance de una investigación realizada en Neuquén Capital, Argentina.

Introducción

Frecuentemente se publican numerosos artículos periodísticos referidos a los hábitos de lectura de los jóvenes en edad escolar y, por lo general, las conclusiones publicadas por los medios de comunicación, orales y escritos, responden a estudios cuya motivación resulta extraña a los intereses educativos en sí mismos. Paralelamente, existen dificultades para verificar esos resultados por cuanto no se hacen públicos los protocolos, encuestas y otros instrumentos de exploración, medición y procesamiento, a través de los medios científicos especializados en la temática que nos ocupa. Casi siempre las conclusiones constituyen noticia periodística que se difunde mediante las publicaciones informativas de carácter general, sean revistas, diarios o medios audiovisuales, aun antes de su comprobación por parte de especialistas reconocidos en el ámbito académico específico.

Esta realidad involucra, entonces, la necesidad de verificar en qué medida los estudios, ampliamente publicitados, responden a condiciones de realidad, en especial a nivel regional y local.

Diagnóstico y antecedentes

Este informe de investigación de campo reviste naturaleza cuantitativa en líneas generales, aunque se plantean algunas interpretaciones cualitativas de los datos estadísticos, los cuales revisten, obviamente, un carácter relativo. Esto se debe al origen mismo de las hipótesis iniciales, que parten de las conclusiones de un conjunto de encuestas llevadas a cabo por la Unesco en 1989, y de una serie de artículos periodísticos posteriores[1] cuyos datos son los que se trata de comprobar en este trabajo.

Así, se afirma que el promedio de libros leídos por año por alumno en países del Primer Mundo es en EE.UU. del 10.5; en Japón, 9.8; en España, 6.5; en Italia, 5.3 (ó 6.3); en Israel, 4.2. La ubicación de la Argentina en el *ranking* de países, tanto del centro como de la periferia, apenas llega al 0.3, antes de Nicaragua con un 0.2, mientras que Venezuela, llega a 4 y Perú, a 3.

En 1992, el porcentaje ascendía a 0,50 en nuestro país, en 1993 este promedio llegó a 0,75 y la estimación para 1994 era de por lo menos 1.

Un informe de Unicef de 1995 revela que tanto padres como hijos son poco afectos a la lectura y que el 51,5% de los niños y jóvenes entre 10 y 25 años nunca lee libros, el 20,2% lo hace una vez por mes; el 9,1% lee semanalmente; el 7% dos o tres veces por semana y sólo el 8,1% todos los días. Con respecto a los padres y la lectura, la encuesta arroja el 48% de no lectores; el 15% lee una vez por mes; el 5% una vez por semana; el 7% dos o tres veces por semana y el 16% lee diariamente. El 9% no responde.

Respecto de la frecuencia de lectura en la misma franja etaria mencionada, se afirma que con las revistas la tendencia fue distinta: nunca, el 29%; una vez por mes, 17%; una vez por semana, 30%; dos o tres veces por semana, 16%; todos los días, el 6%.

En el período 1981–1996, el promedio de libros de texto utilizados anualmente por alumno en la Argentina se había reducido a la cuarta parte: 0,7 (no llegaría a 1), mientras que la media aconsejada por los organismos internacionales para los alumnos secundarios es de 6 libros por ciclo lectivo.

La Fundación Educa (creada y constituida por las principales editoriales que comercializan libros en el país) relaciona directamente estos resultados con "el fracaso educativo que se esconde tras la no utilización del libro de texto". Daniel Filmus afirma que el escaso contacto con los libros refleja "la poca lectura en la familia" y "que los docentes dejaron de tener una cultura libresca", añadiendo que "es cierto que los libros de texto son importantes, pero más lo son los que no son de texto" (Clarín, 2/5/96).

Además, en las encuestas complementarias de tres de los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa (O.N.E.), los docentes manifiestan que el 31,4% de los alumnos no tiene manuales y que al 46% le falta material didáctico; sin embargo, en el Operativo de 1993 el 47% de los alumnos encuestados respondió que tenía todos los materiales educativos utilizados en clase; mientras que el 27% afirmó que le faltaban.

Un estudio del Centro de Estudios "Unión para la Nueva Mayoría" ubica al libro "al frente de las preferencias de la gente para sus horas de ocio" en un 31%, anteponiéndolo al cine y a la televisión. No se publican los protocolos empleados, aunque se aclara que la población estudiada pertenece a la Capital Federal y al Gran Buenos Aires e incluye a "hombres y mujeres de oficios varios, estudiantes, gente que no superó el secundario, profesionales y cuentapropistas". El concepto de "lectura" es puesto en duda por el escritor Rodolfo Rabanal, quien acepta ese 31% "sólo si por lectura" se entiende hojear revistas de moda, "donde los temas centrales son los amoríos de chicas desconocidas o modelos muy monas que, de paso, también dicen preferir la lectura, pero jamás osan opinar sobre un autor o un libro que hayan leído o que estén leyendo".

La cuestión de los libros de texto desde la óptica económica revela que, en relación con los manuales de la escuela primaria y secundaria, las principales editoriales que los publican son extranjeras, especialmente españolas y colombianas y fondos de inversión, aunque son editados en la Argentina. El negocio de los libros de texto mueve 90 millones de pesos/dólares por año y crece al 8% anual, a partir de 1995. El 65% es producido por los libros destinados a la escuela primaria y el resto, a la secundaria.

Resulta evidente que el mercado de los libros de texto es "un mercado que promete", sobre todo a partir de la reforma educativa "que extendió otros dos años el primario", atrayendo inversiones foráneas. La población educativa, cercana a los 9 millones de alumnos, absorbe 7 millones de textos, por lo tanto, menos de un libro por estudiante (vuelven a aparecer los datos de 1995-96).

Este crecimiento del 8% ha sido impulsado por las editoriales mismas a partir de los "libros de actividades", que obliga a los estudiantes (y a los docentes, en muchos casos) a trabajar sobre el manual. De esa manera, sostienen, pusieron fin a las fotocopias y a la venta de textos usados. Los libros se hacen en la Argentina con autores nacionales; cada título representa una inversión de entre doscientos y quinientos mil dólares. Lo demás, es *marketing*.

A pesar de haberlo intentado fue imposible obtener las matrices de las encuestas, con el objeto de conocer las variables implicadas en la obtención de los datos y en la derivación de los resultados. Del Centro de Documentación de Unicef Argentina respondieron que el estudio no estaba a disposición del público. Por su parte, la Cámara Argentina del Libro (C.A.L.) manifestó que habían retirado de circulación las encuestas porque sus conclusiones habían sido distorsionadas en los artículos periodísticos que las difundieron.

A esta altura, el tema se ha diseminado por todos los medios masivos de comunicación, orales, escritos y audiovisuales, convirtiéndose en motivo de análisis sesudos y de opiniones descabelladas. Todo el mundo se siente autorizado a emitir su "justa" opinión, a juzgar y a criticar. Aun los mismos involucrados en las causas para que estos "desastres" sucedan: padres, madres, funcionarios de todo tipo, periodistas (comunicadores), docentes, investigadores, empresarios editoriales, libreros, importadores de textos, etc., se desgarran las vestiduras ante semejantes evidencias del proceso de desculturalización librística de la juventud argentina.

En los informes periodísticos utilizados como fuentes de datos aparecen implícitas algunas de las variables que se estudian en este trabajo: libros de texto, frecuencia de lectura, materiales de lectura, actividad lectora del grupo familiar, cantidad de libros leídos, etc. No obstante, importa insistir en que **todas las investigaciones analizadas se refieren pura y exclusivamente a libros de estudio**. En consecuencia, los resultados deben entenderse dentro de esa restricción cuidando de no extenderlos a otras posibilidades lectoras de los niños y jóvenes, aun en el caso de que el objetivo de las mismas fuera sólo el estudio o la búsqueda de información.

Por último, cabe acotar que los números revulsivos dados a conocer en su oportunidad por la C.A.L. provienen de investigaciones comerciales que, desde la década del 70, realiza esa entidad, dividiendo "la cantidad de textos vendidos en doce meses sobre el número aproximado de estudiantes en edad escolar". En el 95, se vendieron 6.300.000 libros, y se consideró una matrícula de 9.200.000 alumnos. Así surgió el poco feliz 0,7%" como promedio de libros leídos por alumno por año.[2]

Una encuesta llevada a cabo por ADIRA a 3.600 "chicos argentinos" entre 11 y 12 años de edad que cursan en escuelas públicas del interior del país[3] señala que la televisión y el diario son los medios preferidos para la obtención de información, especialmente de actualidad, mientras que la frecuentación de la lectura de diarios permanece en niveles medios. Los temas que manifiestan preferir son: humor, deportes, policiales y espectáculos.

En relación con la lectura "los chicos dicen que leen algún libro (no para la escuela) o revistas una o dos veces por semana". La escuela no constituye la fuente principal de conocimientos y los jóvenes reconocen que leer un libro y leer el diario "ocupan los primeros dos lugares en la valoración de sus padres", aunque los hijos no la apliquen.

La lectura de libros ocupa el cuarto lugar en las preferencias manifestadas (25%); la del diario, 15%. Un 40% declara que disfruta "poco y nada" la lectura de historietas. El perfil trazado sintetiza una actitud de los jóvenes donde la lectura "es una actividad más ligada al interés que al placer" y "aunque valoran la escuela... muchas veces se aburren" porque "no se sienten atraídos por sus contenidos". En sus habitaciones escasean los libros, pero suelen tener radio y televisor. Por último, aparece el tema de la "cultura de la fotocopia" que perjudica a las editoriales y arroja "resultados empobrecedores para la formación de los alumnos". Los docen-

tes que no valorizan demasiado el uso de manuales de estudio "impulsan el uso de fotocopias permanentemente, también quizás movidos por el mitológico costo de los libros".

La hipótesis final reproduce palabras de una docente: "a dos libros por asignatura y por año, un secundario debería salir con no menos de cien obras importantes leídas, entendidas y evaluadas antes de ingresar en los estudios superiores".

Continuando en esta línea, la C.A.L. publicó una extensa y "atractiva" solicitada, cuya fuente declarada es el Anuario 1994 de la Unesco. Se retoma allí la comparación con otros países donde los promedios de textos superan los diez libros por año por alumno (España, Bulgaria, Italia) y se citan porcentajes de diversos tipos de fracasos educativos en los escolares argentinos como consecuencia precisamente de la situación de inferioridad en dicho nivel (menos de un libro).[4] El eslogan reza: "Sin libro de texto no hay educación" *(sic)*.

Los datos presentados por la solicitada contrastan con los aportados por el Estado, según el cual ha invertido millones de pesos para dotar de publicaciones a las escuelas y a los propios chicos, que suman 2.600.000, o sea, el 20% de los libros puestos en el mercado (14 millones en los últimos cuatro años, a las escuelas atendidas por el Plan Social Educativo), más 3.300.000 ejemplares para los docentes y las bibliotecas escolares. Lo que no aclara es cómo se efectúa la selección de ambas bibliografías.

Las cifras citadas hasta ahora se refieren esencialmente a **libros de texto**, entendiendo éstos como **los explícitamente escritos para estudiar las asignaturas escolares**. Es de suponer, entonces, que no se han incluido libros de otro tipo ni textos con otros formatos y soportes.

Frente a estas cifras, resulta coherente que los medios y las editoriales insistan cada tanto en el famoso "menos de un libro por año por alumno". Los libros de texto (en especial los manuales) constituyen, al parecer, un negocio fenomenal, sobre todo si los destinatarios (docentes, estudiantes, padres) los adquieren compulsivamente. Para que las ventas crezcan, entonces, se recurre a todo tipo de argumentaciones, como la de que "a veces constituyen el único libro que existe en el hogar del chico".

La atenta lectura de toda esta información pone de relieve las contradicciones e irracionalidades asociadas a una cuestión que –tanto desde las editoriales como desde el Estado– pretende plantearse y resolverse sólo desde los números y los porcentajes, pero que no indaga en otros aspectos cualitativos más amplios y profundos que involucran a los hábitos lectores de la población estudiantil.

Lo que en verdad está en juego es dilucidar si realmente el libro de texto tradicional (aun con su formato y contenido actualizados) constituye la única y/o necesaria fuente de información científico-tecnológica; si su ausencia, por sí misma, permitiría afirmar que los estudiantes leen "menos de un libro por año" o si esta afirmación sólo es válida para los libros de texto escolares pero no extensiva a otros posibles tipos de texto que también pueden ser leídos por los alumnos, pero que no han sido tomados en cuenta ni en las encuestas ni en los cómputos publicitados.

Estas dudas son las que han conducido a realizar un trabajo exploratorio en dos establecimientos secundarios de Neuquén Capital, con el fin de verificar la credibilidad de los datos aportados por las instituciones mencionadas en todo este parágrafo, ver su relación con los resultados a nivel local y considerar el espectro de acceso al libro (más allá del libro de texto) y a otros materiales de lectura.

Es necesario aclarar que éste es sólo un informe de avance, ya que presenta los resultados de un solo establecimiento encuestado. Aún resta procesar la información obtenida en una segunda institución-testigo, de la misma ciudad, con el fin de confirmar, modificar o ajustar los datos.

Por último, quedan muchos aspectos pendientes que ameritan nuevas investigaciones, dado el carácter no exhaustivo del presente trabajo, entre ellos cuestiones esenciales como las competencias lectoras y la comprensión textual, problemáticas que no constituyeron campo de exploración, aunque bien pudieran ser objeto de posteriores investigaciones por parte de quienes en nuestra región se interesen en estas áreas. Tampoco se indagó acerca de actividades lectoras relacionadas con los medios electrónicos e informáticos como podrían ser los CD-ROM, los programas de computación, Internet, etc., un campo propicio también para estudios futuros.

Como resultado de lo expuesto se establecen las siguientes hipótesis de trabajo:

1) la afirmación de que los estudiantes que cursan el nivel secundario no leen o leen poco debe ser relativizada, en cuanto es dable suponer que los jóvenes leen y que sus materiales de lectura son formatos alternativos a los tradicionales, es decir, a los cultural y socialmente esperables;

2) las mediciones efectuadas por las instituciones mencionadas hasta aquí parecen reflejar estrategias de exploración parciales e incompletas.

Metodología

El método empleado fue exclusivamente descriptivo, establecido a partir de las hipótesis iniciales arriba reseñadas.

Respecto de los instrumentos aplicados, se diseñó una encuesta anónima que contiene 35 ítemes más datos sobre edad y sexo de los encuestados. Los datos fueron recogidos entre octubre de 1995 y marzo de 1996 y luego procesados estadísticamente y dotados de alguna interpretación significativa.

Se seleccionaron al azar 10 alumnos por curso, de 1ro. a 5to. (sin discriminarse las modalidades –bachiller/perito mercantil– en el caso de los cursos superiores de las escuelas con esas dos orientaciones), procurando que la población-muestra representara a ambos turnos y comprendiera alumnos de ambos sexos (50 en total por cada establecimiento). Se seleccionaron cinco escuelas secundarias, a cuya población-muestra se le tomarían las encuestas, atendiendo al criterio de locación geográfica (en Neuquén Capital), lo cual aseguraba la heterogeneidad de la muestra dentro de esos límites.

Una vez cumplida esta etapa se solicitaron entrevistas con los directivos de cada establecimiento con el fin de presentar el proyecto, explicarlo y ampliar la información necesaria. Se les entregó un ejemplar del proyecto con el objeto de que lo analizaran, lo compartieran con otros sectores de la escuela y, eventualmente, propusieran modificaciones. Una nueva visita permitió concretar los horarios y *modus operandi*, adaptados a las condiciones de cada unidad escolar.

Una vez elaboradas las respectivas agendas se procedió a aplicar las encuestas. Las que se tomaron a los alumnos de 1er. año de la Escuela A sirvieron de referentes para observar cómo funcionaban los ítemes y cuáles eran las dificultades para responder que encontraban los jóvenes. Como consecuencia, se realizaron algunos ajustes, tanto en el enunciado del texto como en el agregado de nuevos puntos que reforzaran ciertos aspectos débiles en el planteo de los temas. De todos modos, igualmente se procesaron las encuestas pertenecientes a ese grupo

Se encuestaron dos escuelas de Nivel Medio, públicas estatales, de 1ra. Categoría, dependientes de la Dirección General de Enseñanza Media y Superior del Consejo Provincial de Educación de Neuquén. En este trabajo se denomina Escuela A, a la del centro y Escuela B, a la ubicada en uno de los barrios de Neuquén Capital, sin que esto signifique ningún tipo de distinción jerárquica, cualitativa o de cualquier otro tipo.

Para ejecutar el proyecto los alumnos fueron retirados de las aulas en grupos de diferente tamaño y composición, cumplimentándose las encuestas en las bibliotecas de las escuelas. Una vez finalizadas, se las retiró inmediatamente. En general, los jóvenes se mostraron interesados y con buena predisposición para colaborar en la tarea. Previamente, se los había informado sobre las encuestas y sus objetivos, y acerca del encuestador.

A través de los directivos se invitó a los departamentos de Lengua y a sus jefes a participar en el procesamiento de los datos, pero no hubo respuesta positiva a dicha invitación.

Con el fin de llevar a cabo el procesamiento de los datos se agruparon las respuestas en forma correlativa con las variables de análisis involucradas:

- Grupo A: Variables relacionadas con la motivación para la lectura.
- Grupo B: Variables témporo-espaciales.
- Grupo C: Variables relacionadas con los formatos textuales.
- Grupo D: Variables referidas a los temas de lectura.
- Grupo E: Variables referidas a la cantidad de libros leídos.
- Grupo F: Variables referidas a los materiales de lectura.

- Grupo G: Variables referidas a las actividades de lectura.
- Grupo H: Variables referidas a los modos de acceso a los materiales de lectura.
- Grupo I: Impresiones personales. Concurrencia a talleres de lectura. Datos personales anónimos (curso, turno, centro, edad, sexo). Opiniones.

Se categorizaron los ítemes en distintos tipos de acuerdo con la estrategia de respuesta: cerrados, abiertos, cerrados de opción múltiple (una opción o más de una opción). Respecto de las respuestas, algunas se cuantificaron por porcentaje de alumnos (ítemes de repuesta cerrada) y las demás por porcentaje de respuestas. Cada variable se consideró tanto en los alumnos como en su contexto familiar y social.

Los datos básicos utilizados fueron extraídos de las siguientes fuentes: encuestas a los alumnos de dos escuelas (100), 50 por establecimiento; encuestas a los directivos; artículos periodísticos.

Resultados

Variable A: Motivación hacia la lectura

La mayor parte de los alumnos en los cinco años manifiesta gustar de la lectura. Los porcentajes más bajos se registran en 3ro. y los máximos en el ciclo superior, donde alcanzan el 100%.

Respecto al tipo de materiales de lectura, dentro de las tres opciones propuestas, las preferencias tienden a los libros, revistas y diarios, en ese orden, aunque con diferente distribución según los cursos, excepto 3er. año que manifiesta el 33% de preferencia por el formato revista. Las variaciones son mayores entre las opciones diarios/revistas. Sin embargo, es evidente que los alumnos leen menos diarios que revistas. Interesa observar que en 2do., libros y diarios son los materiales preferidos y libros, en 1ro.

Un número elevado de los encuestados (del 90% al 100%) manifiesta que por lo menos algún miembro de su familia, pares y amigos, realiza algún tipo de actividad lectora. Con referencia a los materiales de lectura, las preferencias muestran un acceso acentuado a la lectura de diarios, con menor incidencia de revistas y escasa presencia de libros.

Los datos parecen demostrar que, globalmente, los libros son para los estudiantes la mayor fuente de lectura así como las publicaciones periódicas lo son para el grupo contextual. Por lo tanto, puede inferirse que este grupo de jóvenes se halla expuesto a modelos lectores dentro de su entorno cotidiano, aun cuando los materiales sean los más efímeros pero, al mismo tiempo, los más accesibles desde el punto de vista económico y de las bocas de expendio. También aparecen como los más actualizados y de circulación fluida.

Se deduce de los aspectos numéricos que los hermanos, hermanas y la figura materna constituyen las presencias lectoras más frecuentes. En el caso de los primeros las causas son fáciles de determinar, ya que la mayoría está en edad escolar.

En cambio, resulta llamativa la preeminencia de la madre como figura lectora, muy por encima de la del padre. Es verdad que la función paterna se desarrolla principalmente fuera del hogar, razón que podría disminuir las posibilidades de tiempo libre para la lectura. Sin embargo, la hipótesis de que la mayor parte de las madres también trabaja fuera y/o dentro del hogar, lleva a plantear la posibilidad de que ellas sean más "hábiles" o interesadas en encontrar resquicios para dedicarlos a la lectura. Puede agregarse que generalmente es la mamá la que se ocupa de ayudar o vigilar a los hijos en las tareas escolares, función que influiría en la apreciación que de su participación lectora hacen los hijos por sobre la del padre.

A partir de 3ro. se amplía el círculo lector, lo cual reflejaría el crecimiento paralelo del contexto socioescolar del joven a medida que crece y se "independiza" de la tutela familiar. Este mismo fenómeno se observa en otros aspectos.

Variable B: Variables témporo–espaciales

Aunque la totalidad de los alumnos manifiesta gustar de la lectura, el nivel de frecuencia resulta sensiblemente menor, ubicándose en un espectro intermedio de contacto con materiales de lectura, en especial con los libros: entre el 70% y el 90% de los alumnos declara leer "a veces" y entre el 10% y el 30%, "siempre". Ninguno responde "nunca".

En relación con las zonas de lectura, el espacio preferido en todos los grupos es el hogar (entre el 27% y el 33%), seguido por la escuela (entre el 10% y el 27%) y, por último, la biblioteca (entre el 3% y el 20%). La distribución de lectores en la biblioteca contempla el uso de la biblioteca escolar, biblioteca no escolar urbana y no escolar barrial.

El ámbito escolar se erige en la zona de lectura más importante para los alumnos en 1er. año. Tomado en forma independiente, el espacio preferido es el hogar para todos los cursos pero sumando las zonas "escuela" y "biblioteca escolar", la mayoría realiza sus actividades de lectura en la escuela.

Resulta significativo el bajo nivel de uso que hacen de las bibliotecas no escolares, en especial de las barriales. Respecto de las bibliotecas urbanas, su preeminencia podría reconocer causas diversas, tales como poseer en general un fondo bibliográfico y de materiales de apoyo más amplios (videos, CD, CD-ROM, etc.); a su ubicación geográfica, que las hace accesibles a las diferentes líneas de colectivos; al hecho de que los jóvenes ya están en el "centro" cuando salen o entran al horario escolar; a que suelen ofrecer más espacio interno (comodidad y confortabilidad); a que permiten alejarse del ámbito escolar, etc. Se observa que a medida que avanzan en edad y escolarización, los jóvenes leen más en el hogar que en la escuela.

Por otra parte, el grupo familiar de los alumnos de 1er. año no muestra tendencias hacia la utilización de las bibliotecas, por lo menos no de las fijas. A partir de 2do., algunos miembros del grupo familiar/social concurren esporádicamente a alguna biblioteca. Tampoco se enuncian en las respuestas acciones de la biblioteca escolar para extender sus beneficios a la comunidad, en especial, a las familias de los estudiantes.

Variable C:
Referida a los formatos textuales

Libros

Los alumnos de 1er.año manifiestan preferir los libros de poesía (18%), tipo de libro que oscila desde ese máximo a un mínimo de 8% en otros grupos. Las novelas son elegidas en un 54%, los cuentos en un 52% de los casos, los textos en un 28% y en un 14% no se contesta o se dan otras opciones.

Respecto de los libros de texto se advierte en 1er. año inseguridad en el concepto. Fundamentalmente dicha confusión aparece en los referidos a "Lengua y Literatura", dado que se mencionan como tales libros de ficción (por ejemplo: **Cuentos de la selva**).

Este punto merece mayor atención por cuanto es posible inferir que para cierto grupo de alumnos "libro de texto" y "libro usado en el aula" involucran el mismo concepto y no dos categorías diferentes, poniendo de manifiesto una posible carencia sistemática en el contrato pedagógico, es decir, la aclaración previa del significado y extensión de los vocablos técnicos que circulan en un espacio curricular.

El hecho de que en primer lugar aparezcan en este curso los libros de poesías es un dato a tomar en cuenta. Probablemente, se adecuen mejor a la edad de los alumnos y a las características psicosociales y emocionales de esta etapa. En 2do., prefieren más los libros de texto que la narrativa "larga", lo cual podría reconocer causas tales como la mayor conciencia acerca de la necesidad de "estudiar", la menor frecuentación de textos de ficción al complejizarse las áreas de estudio "formal", etc. A esta altura de su historia escolar, los alumnos ya no confunden diarios, revistas y libros ni tampoco entre ficción y textos académicos de estudio.

En los casos en que los alumnos reconocen la categoría "libro de texto", los resultados muestran tanto el escaso interés general por este tipo de libros como la tendencia hacia las ciencias "blandas". Los libros de estudio no figuran prioritariamente en el ciclo superior, etapa ya muy avanzada de la escolaridad, próxima a su finalización. Relacionado con esto, las respuestas en 5to. son difusas y poco precisas respecto de la vinculación entre asignatura y gusto por la lectura de libros de texto

Los estudiantes afirman que hay libros en su casa; mencionan novelas, diarios, revistas o, genéricamente, libros. La diversidad temática es amplia: noticias, deportes, puericultura, crucigramas, poesía, medicina, humor, cuentos fantásticos, tecnología, belleza, catequesis, la Biblia, algunos libros de texto. Por lo tanto, un espectro variado de intereses.

Revistas

Las respuestas anotan una gran variedad de revistas, lo cual da una idea bastante aproximada acerca del tipo de formatos textuales que ofrece el mercado y consume el público juvenil. El acceso a revistas supera cuantitativa y cualitativamente al de diarios, diversificando los intereses y la información recibida.

A efectos expositivos, se establecen las siguientes categorías:

A. Revistas de divulgación científica y de información especializada.
B. Revistas de información general para todo público.
C. Revistas de información general con público predeterminado.[5]
D. Varios.

Los resultados pueden sintetizarse en las siguientes conclusiones:

a) la lectura de publicaciones del tipo B, C, D, supera a las del tipo A. Esto implica que los contenidos generalmente superficiales o *light* de esta clase de revistas se hallan en ventaja visible respecto de las de difusión científica y cultural. En cambio, tomadas globalmente, las del grupo B superan, por separado, a cada uno de los otros grupos;

b) el crecimiento gradual en la variedad de revistas de divulgación científica, que alcanza su mayor concentración en el ciclo superior. Lo mismo sucede con el grupo B;

c) el predominio en el ciclo básico de las revistas de los grupos C y D.

Los estudiantes de 5to., por ejemplo, no consignan ningún título del grupo D, cuya mayor centralización se verifica en 1er. año. Al mismo tiempo, disminuye la lectura de revistas para público predeterminado por condicionantes de género y/o edad.

En el contexto familiar-social se advierte la misma amplitud y variedad que en lo referido a los alumnos; la lectura de diarios y revistas supera a los demás posibles textos. Las revistas son casi siempre de información general o especializadas no científicas ni culturales (por ejemplo, deportivas, de noticias, crucigramas, sobre historia, geografía, fauna, horóscopos, etc.). Lo mismo sucede con la lectura de diarios. Globalmente, la lectura de publicaciones periódicas es mayor que la de libros.

Diarios

La frecuentación de periódicos nacionales es prácticamente nula. La mayor parte de los estudiantes son asiduos lectores de diarios regionales, básicamente dos: "Río Negro" y "La mañana del Sur", con mayoría absoluta del primero. Referente a los diarios nacionales, de muy escasa presencia en las lecturas de los jóvenes, los citados son: "Crónica", "Clarín", "La Nación", "Ámbito Financiero", siendo "Clarín" el más frecuentado. Nadie, en ningún curso, declara leer o consultar algún diario en lengua extranjera, ni siquiera en los idiomas que se estudian en la escuela secundaria (francés e inglés).

Referente al ámbito familiar y social, también aquí los niveles de lectura de diarios resultan muy altos. Se confirma, entonces, lo adelantado previamente: tanto para los alumnos como para sus entornos familiares y sociales, la tendencia se orienta hacia la lectura de publicaciones periódicas (revistas y diarios) en desmedro del libro tradicional.

Variable D: Referida a los temas de lectura

Se establecen las siguientes categorías vinculadas con los temas que interesan a los jóvenes y a sus entornos:

A. Información de actualidad fundamentalmente política y económica (regional, nacional, internacional).
B. Información referida al mundo del espectáculo, los deportes, la moda, etc.
C. Información policial.
D. Información científica, "cultural", académica, artística, etc.
E. Miscelánea.

La mayor parte de los temas pertenece a los grupos B, C y E. El rubro "chimentos" (B) abarca un elevado número de lectores, lo mismo que el rubro "horóscopos" (E), resultando, por categorías, en orden ascendente de preferencias, la categoría C (1% a 5%), categoría D (1% a 5%), categoría A (1% a 7%), sin presencia en 1er.año; categoría E (1% a 11%), categoría B (2% a 11%). Sólo un 2% no contesta (en 1er.año).Hay que tomar en cuenta que las mínimas y máximas difieren para los distintos grupos. Por ejemplo: el 11% de preferencia para la categoría E se produce en 1er.año y para la categoría B en 3ro. En cambio, el umbral del 1%

y 2% respectivamente, corresponden a 5to.año, cuyo tope se produce en la categoría A (6%).

Respecto del entorno familiar y social, también los temas se presentan diversificados: noticias, deportes, bebés, entretenimientos, etc. Tanto para los alumnos como para sus contextos sociofamiliares, los temas de naturaleza estrictamente "cultural" o "académica" ocupan los niveles inferiores de preferencia. A pesar del carácter relativo de las cifras, puede advertirse que los temas "serios" o tratados "académicamente" se hallan en situación desventajosa (lo mismo sucede con los tipos de texto) frente a otros más livianos, generales o mundanos. No obstante, el salto cualitativo se profundiza en el ciclo superior. Cuestiones referidas a la salud reflejan probablemente preocupaciones tanto a nivel personal como colectivo. La droga, el alcohol, el aborto, las endemias emergentes (hantavirus, cólera) se vuelven contenidos de información. Además, adquieren peso temas vinculados con el futuro (tecnología, por ejemplo) o formatos textuales referidos a la divulgación científica. Aumenta también el interés por la información de actualidad y disminuye la información general o la "chismosa". Sin embargo, los niveles de interés respecto de los temas de estudio permanecen más bajos comparados con los demás en su conjunto. En 5to., por ejemplo, no se mencionan temas científicos ni tecnológicos.

Variable E: Cantidad de libros

Se establecieron varias situaciones referidas a este parámetro. La primera se relaciona estrictamente con el aspecto cuantitativo, limitado a la lectura de libros completos. El análisis muestra los siguientes resultados:

A) A.1. No leyó ningún libro completo.

A.2. Leyó libro/s completo/s.

A.3. N.C. (no contesta).

Se observa que de un 20% a un 45% de respuestas afirman haber leído por lo menos un libro completo, mientras que del 5% al 35% declara no haberlo hecho. A pesar de que la mayoría corresponde a la lectura de por lo menos un libro completo, los niveles de no lectura siguen siendo muy altos, en especial si se les suma los que no contestaron el ítem correspondiente (del 5% al 15%).

Si se cruza la variable cantidad de libros completos con la de número de alumnos, se tiene:

CUADRO 1

Cantidad de libros completos leídos por curso (N° de respuestas)

Respuestas	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	Total
Ningún libro	1	1	2	3	2	9
1 libro	2	1	3			6
2 libros	2	3	2	1	2	10
3 libros	1	1	1	1	1	5
4 libros	1	3		2	2	8
+ de 4 libros	1		1	1	2	5
N.C.	2	1	1	2	1	7

El umbral cuantificado es "por lo menos 4". Obsérvese que sobre 50 alumnos, sólo 8 respuestas alcanzan el mínimo pedido. Sumadas a las 5 que mencionan más de 4 libros no de texto, se obtiene un total de 13 respuestas positivas. En cambio, todas las demás, juntas, alcanzan un total de 35 respuestas negativas. Aparentemente, los estudiantes no pueden fijar el título de los libros que han leído, ya que la consigna los pedía por el período "este año o el año pasado".

Otro rasgo que se advierte en este ítem, tal vez derivado de la situación descripta anteriormente, es la consignación indiscriminada de títulos con otros conceptos como:

- ◇ Dar autores en vez de títulos (Neruda, Poe, Quiroga).
- ◇ Títulos sin autores (**Agnes Cecilia, Del amor y otros demonios**, etc.).
- ◇ Títulos genéricos (Poemas, Teatro, Elige tu propia aventura).
- ◇ Temas (OVNIS, etc.).

Estas respuestas no se valoraron por no acordar con la consigna solicitada en la encuesta. En cambio, se aceptó el título **Antología**, ya que el uso de libros así denominados es muy frecuente en el ámbito escolar. Por lo tanto, se concluye que la mayor parte de los alumnos ha leído, en promedio, por lo menos un libro no de texto, completo, durante el año escolar.

B) Una segunda situación vinculó el número de libros leídos en forma completa con los tipos de libros manejados por los alumnos. Aunque los alumnos los mencionan globalmente, en la valoración se separa entre "de texto" y "otros"; esta segunda categoría abarca los libros de ficción, de poesía, de autoayuda, etc. Los alumnos mencionaron 63 títulos diferentes, no de texto, de 1º a 5º año.

C) La tercera situación vincula número de libros de texto, completos, leídos en el año escolar, con las disciplinas correspondientes al currículo.[6]

Se observa el predominio de las ciencias blandas y semiblandas en el acceso a textos respecto de las duras, semiduras y modalizadoras, básicas para la formación profesional y para la construcción del conocimiento tecnológico. En los casos A y B, las disciplinas que ocupan las primeras posiciones son las mismas aunque no en el mismo orden, lo cual confirma el hecho antes apuntado de que, en sentido general, parece leerse menos en las ciencias formales que en las sociales-humanísticas.

En forma progresiva, la cantidad de alumnos que responden positivamente refleja el efecto acumulativo de las lecturas. Es posible que en sus respuestas los jóvenes sumen a los libros leídos en el año en curso los abordados en cursos anteriores. Como sucede con los temas, aquí también puede verse la ampliación paulatina del espectro de títulos; en 2do. año aparecen libros político-sociales (por ejemplo, **Nunca más**), médico-existenciales (**Ud. puede salvar su vida**), etc.

La relación entre las materias donde más se ha leído y las materias que más usan libros de texto no es directa. Así, por ejemplo, en 3er. año, "Ciencias biológicas" permite mayor posibilidad de frecuentar libros de texto pero es menor la "cantidad" de lectura. En cambio, "Lengua y Literatura", donde tradicionalmente se lee mucha producción de ficción, no se diversifica en libros de texto:

- Lengua y Literatura: se lee pero no se "estudia".
- Ciencias biológicas: se "estudia" y sólo se lee con ese fin.

Variable F: Materiales de lectura

En este ítem se quiso averiguar a qué categorías de material bibliográfico recurren los estudiantes para obtener la información necesaria para cumplir con las tareas escolares. Globalmente, la mayor parte de los jóvenes accede a algún tipo de material escrito de consulta. También aquí se establecieron situaciones diferenciadas:

A) La primera vincula el uso de material bibliográfico con la variable "asignatura". Se trabajaron en forma separada las materias comunes y las modalizadoras. De las primeras, "Historia" conserva un estatus de consulta estable a lo largo de todos los cursos (11% en 1er.año). "Geografía" lo mantiene entre 1ro. y 4to. (entre el 7% y el 2%), acompañada por "Ciencias biológicas" (7% a 2%); "Matemática" es señalada únicamente en 4to.año.

CUADRO 2

Consulta de material bibliográfico (asignaturas modalizadoras)

Asignatura	4to.	5to.
Derecho Comercial		1%
Derecho Administrativo		1%
Derecho Usual	3%	
Merceología	1%	

B) La segunda relaciona el tipo de materiales de lectura con las siguientes categorías:

Materiales de referencia, donde se desglosan algunos casos particulares: diccionarios y enciclopedias; revistas científicas; documentos históricos; guías (de turismo, de teléfonos); textos universitarios; libros de arte. Respecto de la consulta de materiales referenciales, los resultados de máxima arrojan en cifras totales y en orden descendente: 38 % (guías), 27 % (diccionarios y enciclopedias respectivamente), 12 % (revistas científicas), 8 % (textos universitarios) y 7 % (libros de arte).

Conviene subrayar algunos resultados. Por ejemplo, en los cursos superiores recurrir a textos universitarios como fuentes de información

BEST COPY AVAILABLE

se ubica sólo en un 6% (4to. año) y 9% (5to. año) respectivamente. En cambio, diccionarios y guías ocupan el 14% y 16% de las consultas. También las revistas científicas son escasamente consultadas (6% y 7% respectivamente).

En líneas generales, las fuentes más comunes, en conjunto, parecen ser diccionarios y enciclopedias para todos los cursos, aunque distribuidos de manera variada.

Material efímero o periódico sistemático: diarios y folletos. Los alumnos sólo contaron con estas dos opciones en esa categoría. En todos los cursos el acceso a diarios (del 80% al 60%) supera al de folletos (del 40% al 20%), cuya presencia aumenta progresivamente desde los cursos inferiores a los superiores.

Materiales de interrelación sociopersonal, institucional, etc.: cartas, invitaciones, mensajes, postales, panfletos, prospectos, etc. A partir de 2do. año aumenta la frecuentación de "textos de masas", como por ejemplo, los panfletos, tal vez por un mayor interés hacia los temas sociopolíticos, incluso dentro del contexto estudiantil. Al respecto, a menudo puede encontrarse a distribuidores de panfletos en la puerta de las escuelas, cuando se acercan períodos electorales o movimientos de fuerza. También se los utiliza como medio de propaganda y difusión en las elecciones de los centros de estudiantes.

Es interesante la presencia de los folletos, entre los formatos de consulta, uno de los más populares y frecuentes en la sociedad actual, de ingreso relativamente reciente en la bibliografía escolar.

En esta tercera categoría, las máximas se producen en 1er.año con la lectura de cartas (14%) y en 5to., donde los panfletos constituyen material de lectura para el 14% de las respuestas. Las mínimas se dan para los prospectos y postales (4%).

Obviamente, no son éstas las únicas categorías y clases de textos posibles, pero sirven como muestra de la extensa variedad de textos escritos con los cuales alternan los jóvenes tanto dentro como fuera de la escuela. En 2do. año se advierten algunas particularidades cuando se vinculan los ítemes "libro de texto-asignatura" con "otros materiales de lectura":

- Educación Cívica tiende hacia la consulta de materiales no libros más que hacia los libros de texto;
- las ciencias blandas permiten mayor acceso a ambos tipos de materiales bibliográficos;
- Lengua (y Literatura) trabajaría fundamentalmente con textos más que con materiales no convencionales, entendiendo por "textos" tanto los de ficción como los de no ficción;
- en 4to. año se destaca la mayor frecuentación bibliográfica en Física.

Materiales no convencionales: Se incluyen algunos casos posibles: lectura en TV, lectura de trabajos escritos por pares y lectura de trabajos escritos por los docentes.

Lectura en TV. Se tomaron en cuenta dos situaciones: la lectura de las publicidades escritas y de las traducciones de los diálogos de películas y series extranjeras, por TV. En ambos casos las respuestas afirmativas superaron largamente a las negativas.

Lectura de trabajos escritos por sus pares, donde se dan los mismos resultados anteriores.

Lectura de trabajos escritos por los docentes. La situación planteada no imponía límites de tiempo o disciplina escolar, dando la mayor posibilidad de respuesta. Entre un 60% y un 90% de 2do. a 5to. año responde negativamente a la pregunta de si alguna vez leyó algo escrito por sus profesores. Contrariamente, en 1er.año las respuestas afirmativas alcanzan un 60%. En consecuencia, lo más interesante proviene del análisis del tipo de texturas que el modelo adulto (según el concepto de Vigotsky) ofrece a la apreciación de los estudiantes.

Así, en relación con formatos y registros en lengua escrita, las respuestas aclaratorias reflejan la escasez de oportunidades que tienen los alumnos de observar el proceso de creación escrita en quienes tienen la responsabilidad de enseñarles las competencias de escritura. Se observa, además, que la variedad de textos formales (guías de trabajos prácticos, glosas para actos, evaluaciones, oraciones, escritos en el pizarrón, correcciones, etc.) supera la de textos literarios o expositivos.

Por otra parte, en 1er. año se da con mayor frecuencia la oportunidad de leer textos producidos por los docentes, pero este hecho disminuye a medida que se avanza en los ciclos escolares. Podrían arriesgarse algunas hipótesis para interpretar este dato:

a) en efecto, los docentes progresivamente escriben menos para, con y enfrente de sus estudiantes;

b) los alumnos no consideraron como escrituras los formatos textuales tradicionales en el ámbito escolar, como los reconocidos por 1er. año.

Variable G: Actividades de lectura

En líneas generales, se advierte que la mayoría de los alumnos leen en la escuela "por obligación" y no por placer o en forma voluntaria, aunque les gusta hacerlo. Las opiniones sobre este aspecto son muy variadas: realización de trabajos prácticos, revisión de tareas, investigaciones, resúmenes, cuestionarios, análisis y comprensión de textos, en forma grupal o individual, incluso en "Lengua y Literatura".

El grueso de las actividades de lectura se ajusta a la consigna expresada por los estudiantes de "leer lo que nos pide el tema que vemos", donde las tareas formales escolares predominan por sobre cualesquiera otras, con algunas excepciones; por ejemplo, las actividades creativas aparecen en relación con "obras teatrales en Educación Cívica" y "cuentos". Tanto las tareas escolares como las realizadas en el hogar (referidas al estudio) muestran el mismo tipo de actividades "académicas". En ambos casos, pocas respuestas admiten lecturas recreativas o por placer: aparecen consignadas en 1er. año y disminuyen evidentemente en los cursos restantes. Por lo tanto, las actividades formales representan el grueso de las ocasiones de lectura de libros para la mayoría de los estudiantes.

El grupo no diferencia entre textos de ficción o de no ficción en la determinación de lecturas escolares u hogareñas, ni tampoco se refiere, generalmente, al género ni a los formatos preferidos en uno u otro espacio. El panorama muestra el predominio absoluto de las actividades formales-escolares por sobre las recreativas o placenteras, con una máxima del 11% en 1ro. y una mínima del 5% en 3ro. Del segundo tipo sólo un 2% responde afirmativamente en 1er.año. Es alto el nivel de alumnos que no contestan (8%).

Las actividades de lectura en el hogar, en cambio, son de naturaleza sobre todo recreativas o placenteras (38%) y en mucho menor grado, formales/escolares (15%). El 6% no respondió.

Variable H:
Acceso a los materiales de lectura

De las opciones que se les presentó en la encuesta y tomadas globalmente, el préstamo de materiales de lectura registra un 51%, la compra un 47%, las fotocopias el 19% y "otros" el 6%. En un primer nivel de análisis, el préstamo aparece como la opción de mayor frecuencia. Si se suman las opciones "compra", "préstamo/biblioteca" y "otros"[7], la brecha con la "fotocopia" se agranda visiblemente. Este resultado parece contradecir la extendida opinión de que los jóvenes escolares sólo acceden a la información escrita por medio de ese recurso. En número de respuestas, el total es de 19 para el uso de fotocopias y de 104 para materiales distintos de la fotocopia.

Variable I: Impresiones

Este ítem, que pedía el nombre del libro que más le gustó o más recuerda de los leídos en la escuela o en el hogar, no fue evaluado porque la mayor parte de las respuestas no fueron útiles a los fines de los datos que se deseaban obtener. No obstante, puede advertirse que la mayor parte de los alumnos recuerda más los libros que leyeron en su casa que en la escuela (cf. variable E).

La participación en talleres de lectura fuera del horario escolar resulta prácticamente nula. El ítem correspondiente se comenzó a plantear desde 3er. año. De 30 alumnos, 22 contestan negativamente, 4 no responden, uno contesta afirmativamente y uno declara "alguna vez". Por lo tanto, la escuela constituye el ámbito casi exclusivo donde los jóvenes encuentran oportunidades, aunque sean mínimas, de llevar adelante actividades lectoras no rutinarias.

Muy pocos estudiantes utilizaron el espacio destinado a "sugerencias" y "opiniones". De las escasas intervenciones al respecto, se rescatan:

- la solicitud de que los libros utilizados "no sean tan antiguos";
- la mayor frecuentación de novelas u "otras cosas";
- la eliminación de los libros de textos, pero
- mayor acercamiento a temas científicos, al conocimiento del mundo, a los aspectos formativos para ser "buenas personas".

Conclusiones

Los resultados obtenidos coinciden, en algunos aspectos, con los antecedentes planteados en el segundo parágrafo. No obstante, difieren en

otros, esenciales para comprender la complejidad del problema, la multiplicidad de factores que intervienen en él y la imposibilidad de recurrir a estudios reduccionistas que no tomen en cuenta el contexto sociocultural, económico y psicológico al cual se encuentra ligada la población destinataria de las investigaciones.

Las conclusiones publicadas por los medios de comunicación, orales y escritos, referentes a los hábitos lectores de los alumnos, son generalmente tendenciosas, en cuanto responden a estudios cuya motivación resulta extraña a los intereses educativos en sí mismos. Dichos estudios han sido efectuados, mayoritariamente, por instituciones u organismos no vinculados con el sistema educativo público de nuestro país sino por entidades privadas, en relación con intereses comerciales, publicitarios, etc., o en situaciones coyunturales como, por ejemplo, el fracaso en los exámenes de ingreso de los alumnos inscriptos en las universidades o los resultados de los O.N.E. (Operativos de Evaluación Nacional).

De modo provisorio aún, se desprende del presente trabajo, referente a los alumnos de la escuela secundaria, que:

- Los jóvenes y sus entornos sociales (familiares, de amistades, etc.) acceden a un volumen considerable de materiales de lectura, incluidos libros en general.
- Los estudiantes entran en contacto con diversos materiales de lectura y se hallan expuestos a ellos, pero dichos productos no son los que tradicionalmente la sociedad y la institución escolar esperan que sean los que ellos frecuenten.
- En consecuencia, los conceptos de lectura, de leer, de actividad lectora, de materiales de lectura, etc. deberían ser revisados, ya que se desarrollan a lo largo de ejes diferentes de los convencionales. Los jóvenes parecen manejar códigos de lectura distintos de los de los adultos, en vista de que los formatos y soportes textuales que obran como presencias o estímulos revisten una enorme gama de posibilidades. Los "modos" de lectura también parecen diferir respecto de los conocidos: por ejemplo, el texto escrito es un "recurso" y no un fin; la multiplicidad de publicaciones explícitamente destinadas a los jóvenes, etc.
- Existen coincidencias regulares entre la escasa utilización del libro de texto, el poco gusto por este tipo de libros, el mínimo incentivo de su uso por parte de la escuela y el empleo extensivo de fuentes alternativas de información distintas del libro.
- Dichas fuentes alternativas no permiten, muchas veces, profundizar en los contenidos de las asignaturas. Se afianzaría, así, un acceso superficial a los conocimientos, ya que los textos referenciales que consultan los alumnos carecen de nivel académico (por caso, los diarios).
- El escaso interés y motivación por la lectura de textos "científicos" (reducida al cumplimiento de las obligaciones escolares) se agudiza en las disciplinas duras, semiduras y modalizadoras, pero se funcionaliza en las ciencias blandas y semiblandas.
- No se lee, en general, por placer, sino por necesidades fundamentalmente escolares. El libro no funciona como recurso recreativo para los momentos de ocio, ni se recurre a él como única fuente de cualquier tipo de información. Aparentemente, para ciertos fines puntuales, los alumnos recurren a otras formas de búsqueda de información y de recreación, por caso, la televisión.
- En líneas generales, los alumnos leen en la escuela por lo menos un libro completo no de texto al año y le dedican cierto tiempo, en su hogar, a la lectura de diarios y revistas, los materiales más frecuentes en ese ámbito, compartidos por toda la familia.

En síntesis, la afirmación de que "los alumnos no leen" resulta relativa. Puede decirse que no leen básicamente libros, pero sí otros tipos de textos escritos presentes en la vida social y, además, que no leen por placer sino por necesidad. Los modelos de escritura provienen, en su mayor parte, de los profesionales (sean textos de estudio o no) pero escasamente de los propios docentes.

Puede pensarse que tal vez, incluso, estos tipos alternativos de escritura exigen una operatividad intelectual de comprensión diferente respecto del libro tradicional; por lo tanto, la de éste debería ser enseñada por el docente y ejercitada y aprendida por el alumno.

La relación entre estas características de la actividad lectora juvenil, el rendimiento lector y la comprensión de lo que se lee constituyen un objetivo de investigación que aquí no se ha abordado pero que sería importante hacerlo, pues es posible arriesgar la hipótesis de que también los "modos" de comprensión del texto escrito por parte de los adolescentes actuales se ajustan a paradigmas diferentes de los conocidos tradicionalmente por la institución escolar y por la sociedad adulta, en tanto ésta genera las condiciones que determinan los comportamientos juveniles que luego ella misma critica y juzga.

Notas

1 **Artículos periodísticos citados**

- "Los padres tampoco leen", 1996. **Clarín**, 21/1, p.3.
- "Abandono del libro de texto", 1996. **La Nación**, 17/4, s/p.
- "Cómo son los chicos argentinos que están por dejar la infancia", 1998. **Río Negro**, 29/3, p.36-37.
- "El negocio de los libros de texto, en manos extranjeras", 1998. **Clarín**, 25/2, p.30.
- "Pusieron en duda una solicitada de la Cámara del Libro", 1998. **La Nación**, 14/3.
- Cámara Argentina del Libro. "Solicitada", 1998. **La Nación**, 11/3.
- Dabove, Albino (1994) "Nos faltan todavía muchos libros por alumno para poder igualarnos con los países del Primer Mundo". **La Nación**, 2/1, p.17.
- Pellet Lastra, Ramiro (1998) "La lectura está en boca de todos". **La Nación**, 29/1, p.9.
- Unicef (1995) Primera Encuesta Nacional de la Infancia y Juventud.
- Fuks, Miguel Angel (1999) "El libro, ese 'objeto' que mueve U$S 400 millones al año". **Río Negro**, 7/3, p.6-7.
- Tatti, Victoria (1996) "Son fundamentales pero se usan poco". **Clarín**, 12/5, p.54-55.

2. Obsérvese que el dato manifiesta cuántos libros se han comprado y sobre ello infiere cuántos se han leído.

3. Según la C.A.L., provenientes del informe del O.N.E. 1996, del Ministerio de Educación de la Nación.

4. El objetivo, bajo el programa "El diario en la escuela", fue "construir un perfil sobre sus consumos culturales".

5. Este grupo revela la circulación de revistas especializadas según el determinante de género y/o edad, con contenido centrado en los temas de interés "femenino" o "masculino" en esta franja etaria. Con "predeterminado" nos referimos al receptor "alocutario" (C. Kerbrat-Orecchioni, 1993, p.32), dentro de la subcategoría "receptor ausente + no-locuente" que se produce en la mayoría de las comunicaciones escritas.

6. A los fines de la elaboración de estos datos, se categorizó a las disciplinas curriculares en tres grupos:

a) asignaturas duras y semiduras (Exactas, Naturales, etc.)
b) asignaturas blandas y semiblandas (Sociales, de la Comunicación, etc.)
c) asignaturas modalizadoras (propias de la orientación o modalidad de la carrera, por lo cual aparecen en los cursos superiores).

7. En "otros" se incluyen opciones como: regalo, búsqueda de libros para los hermanos, están en la casa, algún familiar trabaja en una librería, etc. En "préstamos" se incluyen los de origen no bibliotecario, pues los bibliotecarios figuran en "biblioteca".

Bibliografía de consulta

Anadón, Martha E. (1997) Curso: "Métodos cualitativos de Investigación en Ciencias Sociales y Humanas". Neuquén, Universidad Nacional del Comahue.

Butto, Sandra; María de los Ángeles González, Yolanda Seleme (1996) "Relevamiento de datos institucionales" (ejemplar mecanografiado, original y fotocopia). Neuquén, C.P.E.M. Nº 23.

EFA 2.000 (1996). Education pour tous. **Bulletin publié par L' Unesco, Nº 23.**

Guthrie, John T. y Mary Seifert (1985) **Medición de la lectura. Fundamentos y técnicas**. Bogotá: CERLALC-UNESCO.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1993) **La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje**. Buenos Aires: Edicial.

Moreno Fernández, Francisco (1998) **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel.

Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (1993) "Sistema Nacional de Evaluación. 1er. Operativo Nacional 1993. Análisis de los ítemes de mayor dificultad. Lengua Nivel Primario". Ministerio de Cultura y Educación.

Este artículo fue recibido en LECTURA Y VIDA *en agosto de 1999 y aceptado en setiembre del mismo año.*

BEST COPY AVAILABLE

REFLEXIONES PARA ABRIR DEBATES...

Lectura comprensiva y vida

Néstor Hugo Quiroga C.

El autor es docente del Taller de Educación No formal, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón. Director del Colegio Federico Froebel, Cochabamba, Bolivia.

América Latina afronta un desafío educativo muy grande. Estamos en años de transición y el fin de siglo ya pesa en nuestras espaldas. Digo esto porque la Unesco expresaba en su "Proyecto Principal" (al final de los años '80) que en el año 2000 la humanidad debía llegar sin ningún analfabeto. Hoy existen en el mundo cerca de mil millones de adultos que no saben leer ni escribir (expresado también por la Unesco[1]).

Significa que esa aspiración de la Unesco es ya una utopía. América Latina se debate entre aplicar una democracia que excluya a grandes mayorías con necesidades educativas prioritarias o en construir alternativas democratizadoras de educación que partan de programas de alfabetización intercultural y regional.

Se trata de una visión y un compromiso distinto. Se trata de involucrar prioridades socioeconómicas con una estrategia educativa alfabetizadora intercultural, capaz de integrar respetuosamente la diversidad cultural regional por medio de una gran acción educativa de lectura comprensiva para todos.

No es posible avanzar en mejoras económicas dejando de lado las necesidades educativas de un pueblo. Todos necesitan leer para orientar a sus hijos. Leer comprensivamente; si la familia toda aprende a leer, también aprenderán los niños. Pero si no aprenden a leer comprensivamente los adultos, no podrán estimular a sus hijos. La familia tiene que aprender a valorar este saber leer comprensivamente. Sabemos que ésta es una prioridad ineludible. Sabemos que las municipalidades priorizan las obras de infraestructura, pero sería bueno preguntarse ¿invertir en enseñar a leer, no es invertir en una obra de majestuosa "infraestructura humana"? Recordemos lo que Rodríguez Brandao afirmaba: "...participar de un proyecto de alfabetización (...) sirve para reducir significativamente el índice de analfabetismo en una región, ...sirve para mejorar las condiciones de vida material de cada comunidad, ...sirve para crear las bases de una producción más crítica y autónoma de la propia cultura indígena, ...sirve para fortalecer la identidad étnica y social de cada comunidad, ...sirve para propiciar a través de nuevas conquistas el uso propio de la cultura"[2]; por tanto, aprender a leer comprensivamente es **vida**.

Estamos desafiados a generar experiencias alfabetizadoras genuinas, que acentúen las propias formas de arraigo cultural de cada pueblo. Cualquier trabajo de promoción humano debería traducirse en múltiples y creativas formas de alfabetización capaces de generar nuevas relaciones sociales más equitativas y justas. Se trata de revalorar las propuestas que estén comprometidas con las aspiraciones de cada sector postergado sin manipulaciones partidarias ni aprovechamientos coyunturales.

La visión y el horizonte educativo tienen que renovar siempre las relaciones del hombre con la cultura, la educación y la sociedad en general. No brindar oportunidades educativas a los adultos para mejorar el acceso al conocimiento son formas encubiertas de discriminación social.

"Hay que renovar las relaciones del hombre con la cultura, la educación y la sociedad."

Pueblos históricamente interculturales como los de América Latina, donde una mayoría poblacional presenta una inserción marginal en el sistema social, con una escasa participación en la distribución de bienes y servicios, con problemas de analfabetismo, necesitan una **propuesta integradora de educación intercultural**, que contribuya a un proceso múltiple de integración campo-pueblos-ciudades. Pues una propuesta alfabetizadora respetuosa de las diferencias culturales profundizará las libertades democráticas intentando superar cualquier forma de opresión tanto del hombre como de la mujer.

Para superar las contradicciones de los contrastes sociales, es indispensable trabajar la alfabetización y la educación de adultos, en una perspectiva real de educación intercultural. Son muy importantes los aportes que la experiencia educativa popular ha venido haciendo en Bolivia en los últimos 15 años. Con seguridad ha proporcionado líneas de acción innovadoras en educación no formal, desde el retorno de la democracia en adelante.

En 1982, se inicia el Plan Nacional de Alfabetización del SENALEP (Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular) que propone una alfabetización bilingüe y se habla por primera vez de interculturalidad. El contexto actual nos está obligando precisar y conceptualizar acciones educativas con adultos, acciones que contemplen el desarrollo de nuevas formas de aprender, vinculando la alfabetización a proceso más amplios. Hay que continuar relacionando los procesos educativos con experiencias populares de producción, y con otras acciones de carácter organizativo, tecnológico, ambientales, etc., y combinándolos con modalidades educativas no presenciales.

Si estas reflexiones tienen algún sentido visionario, significa que el desafío de los educadores será poseer capacidad para vincular los estrategias alfabetizadoras con prioridades socioeconómicas y ambientales de los sectores más empobrecidos y más necesitados.

La escasa inversión actual destinada a una acción alfabetizadora en toda Latinoamérica tal vez sea una de las mayores contradicciones de la democracia. Una amplia y concertada acción de alfabetización y post-alfabetización en toda la región pondría en mejor equilibrio las necesidades educativas de adultos y jóvenes y las estrategias de cambio que estamos viviendo, y que son también prioritarias.

Tal vez hoy, más que en otras épocas, sea necesario revisar y rescatar los principios de una educación popular y de una educación liberadora tal cual lo expresaba Paulo Freire. De esa manera ayudarnos a conceptualizar mejor y con mayor precisión el problema del analfabetismo, que es el fenómeno social que representa la negación al derecho fundamental de todo persona, de poder conocer, leer, comunicarse, de leer su vida, en definitiva, de seguir aprendiendo.

¿Qué entendemos por **alfabetización intercultural**? La siguiente respuesta puede servir para enriquecer el tema:

Capacidad de generar una corriente educativa para adultos y jóvenes, que acentúe la necesidad de generalizar un aprendizaje masivo de lectura, de construcción de nuevos saberes, de nuevos oficios y de nuevos proyectos asociativos, que respete todas las diferencias culturales existentes y se encarne en los intereses de los sectores más desfavorecidos.

Los nuevos espacios de la alfabetización

La participación transparente de alfabetizadores y alfabetizandos debería generar proyectos creativos, capaces de actuar sobre su propio mundo, transformar su situación y romper el círculo de pobreza y "analfabetismo" que encierra a muchos pueblos.

Sabemos que el avance tecnológico y científico va creando una brecha cada vez mayor entre los sectores populares y los demás sectores sociales. La tecnología va atravesando a los sectores más desfavorecidos y produciendo nuevas formas de discriminación social. Por ello, debemos estudiar las formas menos dañinas de incorporación tecnológica. Habrá que pensar seriamente si en realidad hace falta continuar con las estrategias de alfabetización que ya conocemos. Todavía se mantienen posiciones "incuestionables" a las formas tradicionales de alfabetizar.

Debemos superar la concepción de que el analfabetismo es una enfermedad social, "como si fuera una plaga". En realidad se trata de otra de las grandes deudas sociales que América Latina tiene que asumir. También los educadores debemos pensar que es una profunda responsabilidad, pues nunca hemos dado respuesta contundente al problema de la lectura comprensiva. Por lo general se cree que los métodos que se conocen son suficientes para superar el problema. Creo que es una gran mentira, comenzando por afirmar que el adulto podrá aprender a leer y escribir como si fuese un mismo saber de un mismo proceso. Varias veces me he preguntado: ¿No será ésta otra forma encubierta de homogeneización educativa? ¿No será el mismo error de concebir una sola forma de historia, una sola forma de comunicación o una sola forma de educación?

Sabemos que los adultos que no leen se comunican con un código más restringido, pero parece que nadie sintiera molestia alguna por esta circunstancia. Sin embargo, el adulto que no puede leer con cierta facilidad siente un dolor profundo, pues se está enfrentando con una exigencia que requiere del uso de habilidades cognitivas poco utilizadas.

Por tanto, leer, y mucho más escribir, se transforman en un acto violento, pues ponen en crisis sus propias formas cognitivas y culturales. Es un atropello a sus saberes que siempre les han servido para actuar sin dificultad en su vida cotidiana.

El choque entre diferentes códigos de comunicación pone en cuestión la propia aceptación de la persona, pues se trata de un manejo variable de distintas formas de encodificación y decodificación. Se trata de formas comunicacionales multilaterales que por lo general no se vinculan con las formas cotidianas que cualquier adulto utiliza para comunicarse. En realidad, cuando una persona puede "expresar lo propio" empleando el código de sus propios saberes, tendrá un gran significado, pues su correspondencia producirá una relación de integración y recreación de su propio ser y de su cultura.

Nadie que haya trabajado en el campo de la alfabetización y de la educación popular puede desconocer la riqueza creativa de los grupos de adultos en sus expresiones lingüísticas auténticas (refranes, cantos, historias, etc.). Por tanto se abre aquí un campo inmenso de expresión creativa alfabetizadora, que puede dar origen a un diálogo intercultural de recreación de sus mitos y creencias, que plasme una manera distinta de alfabetización contestataria a los cientos de mecanismos de comunicación masiva y de invasión cultural que sufrimos todos los latinoamericanos.

Por esta razón, y por los aspectos anteriormente señalados, la alfabetización debería ser considerada como un proyecto educativo interdisciplinario e integrada a otros tipos de proyectos y acciones de promoción, y no como un simple aprendizaje de composición y descomposición de códigos sonoros. Si esto ocurriera, la alfabetización cobraría nuevas dimensiones de acción más dinámicas y más constructivas. Debería haber una ley que exija a todo proyecto de desarrollo a incluir la obligación de "enseñar a leer comprensivamente" a toda persona, joven o niño que no pudiera hacerlo, conformando "grupos de lectura". Sabemos que el grupo en educación no formal es el verdadero sostenedor de aprendizajes y emociones de los adultos... Cada integrante sabe que puede dudar, preguntar, comentar, discrepar, opinar, crear, etc., sin angustiarse ni tener vergüenza de equivocarse y saber que en un grupo de trabajo desaparece el egoísmo y la competencia desleal.

En cualquier espacio que se comparta, la posición física de trabajar en grupo posibilita el aprender a mirarse "cara a cara", aprender a escucharse, aprender a tener confianza en sí mismo y en el otro[3] dando lugar a que se produzca una armonía interna, tan necesaria para un verdadero proceso educativo valorado. De esta manera, cada grupo sabe qué cosas le molesta y qué cosas los une, qué virtudes tiene cada miembro del grupo y qué defectos, en definitiva se aprende la convivencia como lo es en la familia, preparándose para vivir con otros como lo es en su vida cotidiana.

Así como la educación formal llama motivación a la predisposición para aprender, en educación no formal se la denomina **principio de la esperanza contenida**, pues se trata de no oportunidades anteriores. Es importante considerar entonces que la acción de aprender no está en función de un objetivo particular, sino de ese principio de la esperanza contenida o de necesidad no satisfecha. La acción de aprender algo nuevo se adecua a las percepciones que se posee y a los reales deseos que se tenga de aprender algo. En ese proceso, seguro conocerá alternativas no válidas, pero eso también enseña y orienta el camino por donde no hay que seguir. Esto no quiere decir que para toda experiencia nueva no haya que informarse previamente, por el contrario, el dicho popular dice: "no hay que descubrir a cada paso el agua tibia".

También, el principio de la retención es diferente en ambos procesos, pues en la educación no formal se valora todo aquello que se aprende haciendo, pues no se puede hacer sin comprender y eso es lo que resiste el olvido. Se aprende si hay compromiso activo de hacer algo vital y necesario. Es por esta razón que en los procesos de educación no formal se confunde el pensamiento con la acción, son dos aspectos de un mismo proceso.

Si reflexionamos sobre los principios que se están analizando, concluiríamos diciendo que el aprender a leer comprensivamente es algo vital, indispensable, continuo, que acompaña al hombre durante toda la vida. Para un adulto, leer mecánicamente no es vida, **leer comprensivamente sí es vida**.

Veamos la siguiente secuencia para seguir repensando el tema:

→ Aprender es un proceso,...

... aprender es un proceso activo

→ ...aprender es un proceso activo de construcción interior

...aprender es un proceso activo de construcción interior de la realidad percibida ...

Aprender es un proceso activo de construcción interior de la realidad percibida. Y de reconstrucción de la realidad contenida.[4]

Aprender a leer comprensivamente es también un proceso activo de construcción interior. El desafío es ir de un conocimiento oral a un manejo del conocimiento lecto comprensivo. Sin duda, es un tema difícil. Se trata del traspaso de un conocimiento oral y natural del lenguaje cotidiano de adultos no lectores a un nuevo conocimiento lecto comprensivo. Es difícil resolver problemas de lectura comprensiva con soluciones inmediatas o mágicas, pues no hay una convergencia directa de interacción entre su conocimiento espontáneo previo y las nuevas simbologías de la lectura. Se trata de un desafío muy grande para un adulto, pues tiene que retomar el aprendizaje de la lectura en pleno compromiso con la vida. Las creencias no son elecciones autónomas de ciertas prácticas culturales ni de ciertos aprendizajes, por tanto, un nuevo aprendizaje como el de 'leer" no se produce con total autonomía. El adulto "arrastra" las dificultades y también las bondades de todo aprendizaje protagonizado por su cultura, tradiciones, juegos y prácticas sociales. Por estas razones es difícil un aprendizaje auténtico de nuevos conocimientos. Siempre en los adultos, el aprendizaje de la lectura –y más aún de la escritura– producirá contradicciones con la experiencia vital acumulada, o dicho de otra manera, con todos los aprendizajes culturalmente incorporados con anterioridad. En ambas situaciones se está hablando del interior profundo que posee cada hombre y cada mujer.

Siguiendo con las explicaciones que la psicología genética proporciona, diríamos que los aprendizajes de reconocimiento de los símbolos de la escritura crearán una tensión con todo lo nuevo que tengo que aprender. Por supuesto que sufrirá un estado de desequilibrio incompatible con los "deseos de aprender", con los deseos de superación. Es por ello que la propuesta metodológica tiene obligación de valorar todo momento de recuperación relativa del equilibrio entre esa tensión de aprender a leer, articulando de la mejor forma posible con los saberes y aprendizajes culturales previos, o con todos los conocimientos que le proporciona la experiencia de vida. Esta situación tiene que ser analizada con mucho cuidado y delicadeza andragógica, pues tal vez de ello dependa la decisión del adulto de continuar o no aprendiendo. Estoy seguro de que la mayor tensión se produce con la escritura, por ello necesitamos separar el proceso de lectura y el de escritura.

Cada adulto en situación de alfabetización se reconocerá, se valorizará, según sea capaz de resolver los problemas de comprensión lectora que se le vayan presentando. Será capaz también de interactuar con sus iguales y de explicarse el mundo que le rodea encontrando respuestas y soluciones, sabiendo que nunca serán ni malas ni buenas, sino soluciones alternativas que como adulto ha encontrado.

Si las decisiones que se tomen o las opciones que se asuman frente a las dificultades de aprendizaje están sustentados en los criterios que estamos señalando, nunca se caerá en la arbitrariedad o en la irracionalidad de decir que "son analfabetos" y que ya no pueden aprender. Nos ayudará mucho si las comparaciones están más relacionadas con explicaciones naturales o encontrando coincidencias con algunos fenómenos naturales que también son explicados científicamente.

Algunos autores argumentan en defensa de una "tradición psicogenética", explicando por ejemplo, sus principios teóricos mediante "tendencias" psicobiológicas para organizar autónomamente la vida comunitaria. Esto explicaría de alguna manera la gran capacidad organizativa del mundo andino a través, por ejemplo, de lo que se conoce con el nombre aymara de "Mink'a", o "Aini", que está relacionado con el trabajo compartido y la reciprocidad. Por ello sugerimos que el proceso de alfabetización-lectura comprensiva sea también un trabajo de grupo, solidario y constructivo.

Lo importante es encontrar perspectivas nuevas reclamando un análisis más profundo que oriente mejor el aprendizaje de la lectura, que es en definitiva lo que nos interesa. Sólo intentando un verdadero acercamiento, indagando cuidadosamente los problemas de aprendizaje en los adultos, se podrán generar nuevos conocimientos.

Decisiones metodológicas para favorecer la lectura comprensiva y constructiva en los adultos

Ciertamente, desde la experiencia alfabetizadora en SENALEP[5] hasta hoy, se sigue optando por los métodos analíticos, pues son los que mejor se adaptan al conocimiento sincrético de los adultos. Por tanto, la propuesta tiene raíces en el método global, o como expresa Eugenio Rodríguez F., "métodos basados en el significado de la lengua"[6]. En realidad las palabras generadoras, las frases, pero mejor los oraciones generadoras, son el principio de un aprendizaje de lectura comprensiva, para luego recién dirigir la atención a las sílabas, sólo como mediadoras a la composición de nuevas palabras y de nuevas oraciones.

Para todos aquellos que realmente desean que los adultos aprendan a leer, la mayor preocupación es encontrar un camino más o menos seguro, eficaz pero paciente, que permita satisfacer las necesidades de aprender a leer de todos aquellos que no tuvieron oportunidades previas, o que tienen todavía mucha dificultad para leer comprensivamente. El desafío permanente es encontrar un camino que luego se vaya completando en el mismo quehacer educativo popular con la creatividad potencial que el adulto por experiencia vital y capacidad espontánea posee. Por esta razón los pasos didácticos deben ser considerados pasos orientadores, pueden ser adaptados o modificados según la experiencia solidaria que logre el alfabetizador y el grupo de adultos que haya formado.

Es importante que el grupo, en forma solidaria, vaya encontrando nuevas palabras y oraciones, pues eso ayuda a que el adulto se vaya apropiando de ese "conocimiento mágico", que uniendo sílabas se forman nuevas palabras, frases y oraciones. En el método 'Pachamama"[7], de lectura comprensiva, en grupo los adultos van "como jugando" y formando con las tarjetas nuevas palabras y nuevas frases y nuevas oraciones.

Es muy factible que cada vez que iniciemos el aprendizaje de sonidos no conocidos, el adulto retorne por momentos a desconfiar de su propia capacidad, pero eso no debe significar una limitación, por el contrario, se debe esperar hasta que se pierda el miedo a lo desconocido, se retome la confianza, se avance con la ayuda y comprensión solidaria del grupo y el apoyo decidido del alfabetizador. La práctica comprensiva, reiterada, ayuda la retención y corrobora la satisfacción comprobada

Hay quienes creen que los ejercicios de lectura solidaria en grupo, son superfluos y no los realizan –gran equivocación– pues el adulto, al generar nuevas relaciones silábicas, moviliza su pensamiento práctico y crítico, comienza con aplicaciones de su vocabulario cotidiano y va descubriendo su propio aprendizaje. De esa manera va recuperando su confianza y podemos comprobar su satisfacción de saber que puede leer.

Estos pasos son indispensables para un aprendizaje íntimo de la lectura comprensiva. Insisto también en la lectura de las sílabas inversas de mayor frecuencia, la formación de plurales y mayúsculas para permitir el descubrimiento de lo aprendido en la realidad directa, sea leyendo carteles en la calles, titulares de revistas y periódicos que oportunamente lleguen a su poder. Estas prácticas ayudarán a mejorar la lectura explicativa y su aplicación a la realidad será cada vez mejor y más rápida.

Es verdad, se inicia leyendo las primeras oraciones como las primeras palabras, con una lectura mecánica, pero la secuencia silábica va de lo conocido a lo nuevo sin dejar lagunas. Cuando se inicia con la combinación de nuevas sílabas y nuevas palabras, siempre se hace paulatinamente con las sílabas que ya conoce.

Los pasos didácticos insinuados intentan ayudar a que se cubran las "lagunas" de antiguos y frustrados aprendizajes o de "sutiles" olvidos que pudieron haber quedado de anteriores intentos de aprender a leer con métodos sintéticos, o con prácticas sin sentido o descontextualizadas.

Respecto a la escritura, se propone un cambio drástico. No iniciar con el lento, tedioso y difícil aprendizaje de escribir hasta no haber logrando una buena y ágil lectura comprensiva. El trabajo y el juego con las tarjetas de palabras y oraciones suple la escritura. Sostengo que la simultaneidad de la lectura y escritura en los adultos no garantiza un mejor y más rápido aprendizaje. Por el contrario, retrasa la lectura y termina destruyendo por enésima vez su autoestima y su deseo de aprender a leer. Considero que hay otros argumentos técnicos, como, por ejemplo, saber que son procesos mentales de diferente grado de complejidad. Nadie podrá negar lo difícil que es escribir, sabemos de las dificultades que tienen los alumnos en la secundaria, incluso en la universidad. A escribir se sigue aprendiendo siempre, pero cuando se aprende a leer comprensivamente se aprende para siempre.

Notas

1. Revista **Lectura y Vida**, contratapa, Año 18, Nº 4, 1997.
2. Rodríguez Brandao, Carlos (1986) **La educación popular en América Latina**. Lima, Perú: Unesco-OREALC-Ed.Tarea, p.64.
3. Quiroga, Néstor (1996) "Para recuperar el brillo perdido." (Documento interno del Taller de Educación No Formal/ UMSS). Cochabamba, Bolivia.
4. Quiroga, Néstor Hugo (1998) **"Educación no formal". Estrategias y metodología**. Cochabamba, Bolivia: Serrano, p.50.
5. SENALEP: Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular, Bolivia.
6. Rodríguez, F. Eugenio (1982) **Metodologías de alfabetización en América Latina**. Pázcuaro, México: Coedición CREFAL-Unesco (OREALC), p.78.
7. **"Leyendo con la Pachamama", Método de lectura comprensiva para adultos**. Responsable: Néstor H. Quiroga. Publicación de S.E.A. Cochabamba, Bolivia, 1999.

Este artículo fue recibido en Lectura y Vida en mayo de 1999 y aceptado para su publicación en diciembre de ese mismo año.

Libros y revistas

Agradecemos el envío de estas publicaciones

Libros

History comes home
Family stories across the curriculum
Steven Zemelman
Patricia Bearden
Yolanda Simmons
Pete Leki
Stenhouse publishers
New York, 2000
165 páginas

6º Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil "Literatura, medios y medidores"
CEDILIJ
Córdoba, Argentina, 1999
218 páginas

Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas.
Silvia Schlemenson
Paidós, Temas sociales
Buenos Aires, 1999
149 páginas

Going bohemian
Activities that engage adolescents in the art of writing well
Lawrence Baines
Anthony J. Kunkel (eds.)
International Reading Association, 2000
169 páginas

Los secretos de la infancia
Intimidad, privacidad, identidad
Max van Manen y Bas Levering
Paidós Educador
Buenos Aires, 1999
212 páginas

Ensenyament de llengües i plurilingüisme
Manuel García, Rosa Giner, Paulina Ribera y Carmen Rodríguez (eds.)
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura
Universitat de València
Valencia, España, 1999
489 páginas

La organización ética de la escuela y la transmisión de valores
Josep Maria Duart
Paidós, Papeles de Pedagogía
Barcelona, 1999
159 páginas

Reading for meaning
Fostering comprehension in the middle grades
Barbara M. Taylor
Michael F. Graves
Paul Van den Broek (eds.)
International Reading Association
Teachers College Press
Estados Unidos, 1999
205 páginas

The Balanced Reading Program
Helping all students achieve success
Susan M. Blair-Larsen
Kathryn A. Williams (eds.)
International Reading Association
Estados Unidos, 1999
200 páginas

Cómo se forman los capacitadores
Arte y saberes de su profesión
Susana Huberman
Paidós, Temas sociales
Buenos Aires, 1999
177 páginas

Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros ensayos
Gregorio Weinberg
Academia Nacional de Educación
Buenos Aires, 1999
164 páginas

Revistas

The Reading Teacher
Vol. 53, Nº 2, October 1999
Vol. 53, Nº 3, November 1999
International Reading Association

Letras de Hoje
Nº 116, junho de 1999
Nº 117, setembro de 1999
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul
Brasil

Carta informativa del IIPE
Vol. XVII, Nº 4
Instituto Internacional de Planeamiento Educativo
París, 1999

Reading Research Quarterly
Vol. 34, Nº 4, Oct/Nov/Dec 1999
International Reading Association

Alacena
Nº 35, invierno 1999
Grupo Editorial SM
Madrid, España

College English
Vol. 62, Number 2, November 19999
National Council of Teachers of English

Research in the Teaching of English
Vol. 34, Number 1, August 1999
Vol. 34, Number 2, November 1999
National Council of Teachers of English

Journal of Adolescent and Adult Literacy
Vol. 43, Nº 2, October 1999
Vol. 43, Nº 3, November 1999
Vol. 43, Nº 4, Dec. 1999/Jan2000
International Reading Association

Movimiento Pedagógico
Año VII, Nº 21, junio 1999
Venezuela

Boletín de la Academia Nacional de Educación
Número 40, octubre de 1999
Número 40, diciembre de 1999

College Composition and Communication
Vol. 51, Number 2, December 1999
National Council of Teachers of English

Literatura infanto-juvenil

¡Blum!
Perla Suez
Alfaguara infantil
Buenos Aires, 1999
47 páginas

La señora Zapiola
Sandra Filippi
Alfaguara Infantil
Buenos Aires, 1999
37 páginas

1000 Ideas para desaburrirse
Carlos Silveyra (textos)
Peni (ilustraciones)
Alfaguara
Buenos Aires, 1999
102 páginas

Las 1001 del garbanzo peligroso
Laura Devetach
Laura Roldán
Alfaguara infantil-juvenil
Buenos Aires, 1999
40 páginas

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidente
Carol Minnick Santa
Kalispell Public Schools
Kalispell, Montana

Presidenta electa
Carmelita K. Williams
Norfolk State University
Norfolk, Virginia

Vicepresidenta
Donna M. Ogle
National-Louis University
Evanston, Illinois

Director Ejecutivo
Alan E. Farstrup

Consejo Directivo
Betsy M. Baker, Columbia Public Schools
Columbia, Missouri
Adria F. Klein, California State University
San Bernardino, California
Diane L. Larson, Owatonna Public Schools
Owatonna, Minnesota
Kathryn H. Au, University of Hawaii,
Honolulu, Hawaii
Patricia A. Edwards, Michigan State University
East Lansing, Michigan
Timothy Shanahan, University of Illinois at Chicago
Chicago, Illinois
Gregg M. Kurek, Bridgman Public Schools
Bridgman, Michigan
Jeanne R. Paratore, Boston University
Boston, Massachusetts
Lori L. Rog, Regina Public Schools
Regina, Saskatchewan, Canada

63 BEST COPY AVAILABLE

LA LECTURA: SISTEMATIZACIÓN DIDÁCTICA DE UN PLAN LECTOR

José Quintanal Díaz

Ed. Bruño
Madrid, 1997

El libro recoge la tesis doctoral que sobre el tema presentó el autor en el año 95 en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Está dividido en cinco grandes bloques que podemos resumirlos del siguiente modo: la problemática actual del hecho lector, el análisis de la evolución lectora del alumno, la clasificación de los períodos lectores del mismo, un proyecto de sistematización didáctica y una recapitulación final.
En el primer bloque aclara, de manera muy detallada, en qué consiste la problemática que va a desarrollar. Tiene como punto de partida la realidad actual, avalada por estadísticas y opiniones de autores contemporáneos en la materia, para pasar a definir qué entiende el autor por el acto de leer. Se explaya a continuación en un análisis detallado de la realidad escolar a partir de una encuesta llevada a cabo por él mismo, analiza sus resultados, hace una valoración sobre los mismos y llega a las siguientes conclusiones: a la lectura se le atribuye importancia en la escuela; el profesorado se siente desorientado en este punto; se hace necesario la instauración de un Plan Didáctico de la Lectura y, por último, se destaca la gran receptividad que hay entre el personal docente al respecto y la máxima sensibilización social por el tema. Por último, en este primer bloque, va a dar una respuesta personal en orden a lo planteado: se debe sistematizar didácticamente la lectura a fin de lograr una mayor efectividad. Éste va a ser precisamente el meollo de la tesis doctoral.

Pasará rápida, pero concienzudamente sobre dos cuestiones particulares que iluminarán lo que se trata a continuación: el análisis de la evolución lectora del alumno y la clasificación de los períodos lectores del mismo que consisten en la sensibilización, el aprendizaje y el desarrollo y consolidación.

Por fin se adentra en lo más central de su trabajo que es la propuesta de un plan o proyecto de sistematización didáctica.

Este programa se construye sobre cuatro pilares que lo sustentan: la evaluación psicopedagógica del alumno; la progresividad en la profundización del ejercicio lector; la capacidad de acomodación al sistema educativo vigente y por último que sea abierto, es decir, que pueda albergar modificaciones por parte del equipo docente fruto de la experiencia y de las situaciones concretas en las que se aplique.

A partir de lo expresado anteriormente, el autor presenta un cuadro de doble entrada que pone de manifiesto gráficamente las claves del plan del que hablamos. Después de aterrizar este proyecto en las distintas etapas de escolarización: Educación Infantil, Primaria, ESO y ESPO, va a poner una guinda con un punto muy corto pero preciosamente tratado: la biblioteca del aula y del Centro.

Por último, el autor va a hacer una recapitulación que en sí misma vale todo el trabajo. Es una digna coronación para una obra que ha implicado muchas horas de trabajo y estudio.

Al final se ofrece un larguísimo listado bibliográfico que en cierto modo explica y da garantía de la solidez y profundidad del estudio realizado.

Al hacer una valoración del libro, fruto de mi profanidad en la materia, he de decir que posee una lógica admirable, ya que se percibe que todos los elementos que lo constituyen están concatenados entre sí y en cierto modo cada apartado está avalado o construido sobre el anterior.

Es de destacar que no nos encontramos ante un libro de lectura fácil, se trata de una publicación científica digna de ser leída con detención y analizada en cada una de sus partes. Con justicia, la obra ha sido merecedora del premio extraordinario de la Facultad de Educación de la UNED.

Por último he de decir que detrás de cada gráfico, de cada dibujo o cómic, de cada cuadro sinóptico, se pone de manifiesto un hombre que antes de doctorarse ha pasado muchas horas en el aula, y antes que catedrático es maestro. ¡Enhorabuena!

Ana María Furlani Máyer
Madrid

INTERNET
LatBook
Revistas Argentinas

REVISTA LECTURA Y VIDA

Incluye los sumarios de sus ediciones en la base de datos Latbook (libros y revistas)

Disponible en INTERNET
En la siguiente dirección:

http://www.latbook.com.ar

SOBRE EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO... Y TEMAS ALEDAÑOS

Myriam Nemirovsky

Paidós, Maestros y Enseñanza
México, 1999
192 páginas

En esta obra, Myriam Nemirovsky aborda el complejísimo problema de la enseñanza de un dominio específico del conocimiento: el lenguaje escrito; y lo hace con un objetivo muy claro: brindar elementos de reflexión para contribuir con aquellos docentes que se encuentren en la difícil tarea de realizar las "rupturas" necesarias para modificar su práctica. Y este objetivo inicial imprime su marca a lo largo de toda la propuesta: desde la organización expositiva hasta la claridad conceptual con que son abordados los puntos más arduos, relativos al sistema de escritura, este trabajo tiene como destinatario al docente. Un docente que está buscando reconceptualizar su tarea como guía del proceso de alfabetización de sus alumnos, y que a la vez debe enfrentarse cotidianamente con el problema de cómo hacerlo.

Dado el objeto de estudio abordado, ese interlocutor docente será primordialmente el de los primeros años de escolarización, incluyendo el jardín de infantes. Sin embargo, la autora parte de dos premisas básicas que es necesario destacar: alfabetizar es "contribuir al avance de los sujetos (niños, jóvenes o adultos) en el dominio de la lectura y la escritura", y ello implica que "todo docente es alfabetizador (o debería serlo), con independencia del nivel educativo o área en que se desempeñe" (p.9).

Consecuentemente con estos propósitos, y desde el marco teórico que aportan las más recientes investigaciones de la psicogénesis y la didáctica de la lengua, el volumen se organiza en dos partes: en primer lugar, se presentan las orientaciones pedagógicas vinculadas con la enseñanza del lenguaje escrito: la planificación, los sujetos participantes y sus interacciones, y los materiales para su enseñanza. En una segunda sección se presentan una serie de secuencias didácticas destinadas a facilitar el trabajo docente a partir de las orientaciones teóricas previamente sugeridas.

En cuanto a la primera parte, la autora presenta –como resultado de varios años de elaboración y puesta en práctica con docentes de México, España, Israel y Argentina–, una planificación para la enseñanza del lenguaje escrito que se estructura en torno a la distinción entre propiedades del tipo de texto y propiedades del sistema de escritura. Esta estructura de planificación se sustenta en la idea de que el objetivo es múltiple y simultáneo: que el niño avance en la lectura y escritura de textos de uso social y que a la vez avance en el proceso de aprendizaje del sistema convencional de escritura. Pero como una planificación sólo puede ser un instrumento flexible cuyo uso depende de cómo se construyan y planteen el rol de los sujetos intervinientes en la situación de aprendizaje y las interacciones en el aula y dentro de la comunidad educativa, la autora estudia también el papel del maestro y los alumnos, ejemplificando detalladamente diversas formas de intervención docente y de interacción educativa, siempre a través de una serie de secuencias didácticas específicamente destinadas a la enseñanza de diversos aspectos del lenguaje escrito (como el trabajo lexical, la escritura al dictado o la transcripción, entre otros). La propuesta general se completa con el análisis de los materiales didácticos para la enseñanza y, nuevamente –al igual que en los casos anteriores–, el abordaje del tema se hace desde su problematización.

La segunda sección, relativa a las propuestas concretas, ofrece una variedad de situaciones didácticas atendiendo a dos variantes: el recorte de contenidos sobre el que se trabaja y las circunstancias de la finalización de dicha secuencia. Muy lejos de cualquier formula aplicacionista, la sección está concebida para brindar ejemplos que sirvan como instrumentos de trabajo para el docente y no recetas para su uso directo en el aula. Por eso mismo, alejándose de la mera "novedad educativa", la autora no deja de presentar y discutir previamente algunos límites que contienen las formulaciones didácticas más recientes, como las de integración de contenidos o algunos aspectos de la pedagogía por proyectos.

Las secuencias presentadas, alejándose de una formulación didáctica estructurada, son expuestas como ejemplos en forma narrada, por lo que permiten observar, muy claramente –desde la diversidad de contenidos y la diversidad de situaciones escolares–, cómo un docente puede construir su práctica de aula a partir del marco y problemas teóricos planteados en la primera parte del libro. Por ejemplo, a partir de una convocatoria a una reunión de padres de niños de 5 años se muestra cómo una docente organizó una secuencia en la cual en forma simultánea se avanza en la enseñanza del sistema de escritura y se trabaja el texto epistolar, en especial los modos de lectura (comparación de versiones de un mismo texto) y la estructura del texto expositivo y léxico (además de contenidos generales sobre técnicas plásticas).

De la misma forma en que Nemirovsky plantea un maestro que guíe activamente a sus alumnos como sujetos que se están alfabetizando y no que vierte conocimientos en forma vertical para que sus alumnos los incorporen pasivamente, de esa misma forma, este libro constituye –también– una guía para esos docentes, sistematizando un complejo problema didáctico, problematizando las prácticas escolares más institucionalizadas y brindando instrumentos cuya única definición es la flexibilidad, pues el propósito mayor es ofrecer herramientas para que el docente pueda reflexionar y construir su propia tarea.

Marina Franco

Informaciones

FORO MUNDIAL DE EDUCACIÓN

Representantes de los gobiernos y de los organismos no gubernamentales y profesionales de la educación de todo el mundo se van a reunir el próximo mes de abril en Dakar, Senegal, en el **Foro Mundial de Educación**, con el propósito de formular un nuevo plan de acción para la educación en el siglo XXI, después de casi dos años de evaluar los resultados de la iniciativa *Educación para Todos* de la década anterior.

Las conferencias permitirán revisar la evidencia estadística de informes tanto nacionales como regionales sobre desarrollo educativo alcanzado desde que la iniciativa *Educación para Todos* fuera lanzada en 1990. Los conferencistas formularán prioridades educativas y estrategias en vista a responder a retos futuros, incluyendo el tema económico, social, demográfico y ambiental.

Una revisión de los seis objetivos de *Educación para Todos* adoptados en la conferencia de 1990 llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, muestra que hay mucho por hacer:

- Expansión del cuidado y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, especialmente para niños pobres, desfavorecidos o discapacitados.
- Acceso universal y cumplimiento de la totalidad de la educación primaria hacia el año 2000.
- Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de manera tal que un alto porcentaje de niños de una edad determinada (por ejemplo, el 80% de los jóvenes de 14 años) alcance un nivel definido de logros necesarios de aprendizaje.
- Reducción del analfabetismo en adultos en el 2000, por ejemplo, a la mitad del nivel de 1990, poniendo énfasis en la alfabetización de la mujer.
- Expansión del alcance de la educación básica y entrenamiento en otras habilidades esenciales requeridas en jóvenes y adultos para mejorar la salud, el trabajo y la productividad.
- Incremento de la adquisición, tanto a nivel individual como familiar, de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para vivir mejor y para un desarrollo sostenido hecho posible a través tanto de los medios masivos y de las tecnologías modernas y tradicionales de la comunicación como de la acción social.

4º CONGRESO INTERNACIONAL: LA EDUCACIÓN EN EL TERCER MILENIO

Del 12 al 16 de abril de este año se realizará en la ciudad de Catamarca el **4º Congreso Internacional: La educación en el Tercer Milenio** en torno al tema "Nuevas reglas para el liderazgo docente".

El encuentro, destinado a docentes y educadores en general, contará con la participación de importantes personalidades internacionales, entre los que se destacan estos disertantes invitados: Dr. Alan Kay (USA), Dr. Edgar Morin (Francia), Dr. Enrique Rojas (España), Dra. Bridgit Jordan (USA), Dra. Elana Yonah Rosen (USA), Dr. David De Prado Diez (España), Dr. Philip Gang (USA), Dr. Peter Bishop (USA), Dr. Karl Pribram (USA), Prof. Moacir Gadotti E.Freire (Brasil), Dr. Fred Alan Wolf (USA), Prof. Mabel Condemarín (Chile), Dr. Eric Goles (Chile), Dr. Ivan Barzakov (Bulgaria), Prof. Neva Milicic (Chile), Dr. Jaime Barylko, Lic. Manuel Mora y Araujo, Dr. Alejandro Piscitelli, Prof. Raquel Zamponi , Prof. Ana Maria Fleitas, Lic. María Adela Palcos, Lic. Hilda Cañeque, Lic. Alicia Dellepiane, Prof. Norberto Boggino, Prof. Alicia Pintus, Prof. Eve Baili y Prof. Ernesto Gustavo Edwards.

Habrá traducción simultánea del inglés, francés y portugués. Se entregará certificado de 90 horas cátedra, con puntaje docente, que otorga la Universidad Nacional de Catamarca.

El temario del congreso incluye los siguientes puntos:

- Construyendo nuevos mapas para la acción y la creación de nuevos mundos.
- Las organizaciones escolares como redes para la creación de nuevas realidades.
- La ciencias y las fronteras del conocimiento.
- Educación en valores.
- La creatividad e innovación en la escuela.
- La educación virtual en la aldea global

El Congreso cuenta con los auspicios de: Unesco, OEA, Asociación Internacional de Lectura (IRA), Gobierno de Catamarca, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y Ministerios de Educación de varias provincias argentinas.

Informes e inscripción
Prof. Hugo Diamante
Galería Catamarca
Rivadavia 648 oficina 23
(4700) Catamarca - Argentina
Tel.: 03833-15682370 - Tel./Fax (54)3833-434443

SOCIEDAD DE DISLEXIA DEL URUGUAY: NUEVA COMISIÓN DIRECTIVA

Informamos que la **Sociedad de Dislexia del Uruguay,** filial nacional de IRA, ha renovado su comisión directiva para el próximo período. Las autoridades elegidas son:

Presidente: Mabel Piedra Delbene

Secretaria: Susana Santiago Castellani

Titulares: Daniel Tort - Vicepresidente; Flor de Ma. Tourreilles - Tesorera; Elena Lluch; Adriana Soler; Haydée Corbo; Ivonne Fillat; Olga Adrovandi.

Suplentes: Gladys Casas; Mabel Pulcinelli; Jorge Nandez; Yolanda Pereira; Blanca Braggio; Elena Chele; Elena Viana; Beatriz Giosa; Nora Almada; Eglé Etchart.

Desde la redacción de LECTURA Y VIDA le auguramos el mayor de los éxitos en las tareas que emprenda esta nueva junta directiva, y le reiteramos nuestro apoyo y colaboración.

46º CONVENCIÓN ANUAL DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA: PRESENTACIÓN DE PONENCIAS EN ESPAÑOL

Del 29 de abril al 4 de mayo del 2001 tendrá lugar en New Orleans, Louisiana, Estados Unidos, la **46º Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura**. Si bien las actividades son en su mayoría en inglés, el programa de la Convención incluye –desde hace ya varios años– una serie de sesiones en español especialmente destinadas a la discusión y reflexión sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en nuestra lengua. Las personas interesadas en participar pueden hacerlo como asistentes o a través de la presentación de ponencias que serán seleccionadas por un Comité Científico especialmente designado para ello. El plazo para la presentación de trabajos cierra el **1º de junio de 2000** y los formularios correspondientes pueden solicitarse directamente a la sede central, adonde también deben enviarse las presentaciones definitivas:

Alida Cutts
46ºAnnual Convention - Sesiones en español
International Reading Association
800 Barksdale Road, P.O.Box 8139
Newark, Delaware 19714-8139, USA.
Fax: (1-302)731-1057
E-mail: acutts@reading.org

NUEVOS COSTOS DE LAS SUSCRIPCIONES

El Consejo Directivo de la **Asociación Internacional de Lectura** ha establecido nuevos precios para las suscripciones:

Suscripción individual para toda América Latina:

Una revista:	U$S 26
Dos revistas:	U$S 39
Tres revistas:	U$S 51
Cuatro revistas:	U$S 64
Book Club:	U$S 129

Suscripción institucional:

Una revista:	U$S 104
Dos revistas:	U$S 154
Tres revistas:	U$S 204
Cuatro revistas:	U$S 254

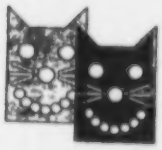
LECTURA Y VIDA solicita artículos breves sobre prácticas de aula

LECTURA Y VIDA solicita trabajos breves, en torno de un único tema de relevancia para el trabajo en el aula, es decir, trabajos que contengan información que pueda ser aplicada o utilizada en forma inmediata en actividades de enseñanza.

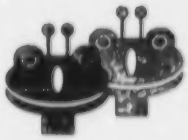
La extensión del artículo debe ser de 1500 ó 2000 palabras como máximo (aproximadamente seis o siete páginas tipeadas a doble espacio). Maestros, especialistas en lectura y escritura y otros profesionales de la educación pueden presentar materiales que describan estrategias efectivas de enseñanza y proyectos exitosos que estén vinculados con la promoción de la lectura y escritura en las escuelas tanto del nivel primario como del secundario.

LECTURA Y VIDA admite sólo artículos originales que no hayan sido publicados ni estén siendo evaluados para su publicación en otras revistas. De acuerdo con los requerimientos establecidos por nuestra Redacción, el material es enviado –sin ningún dato identificatorio de los autores– a dos miembros del Consejo Editorial Consultivo, quienes habrán de evaluarlo dentro de un plazo que habitualmente no supera los tres meses. Si ambos consultores coinciden en su evaluación y ésta, a su vez, es aceptada por la Dirección de la revista, la decisión adoptada les será comunicada a los autores dentro de dicho plazo. Si las evaluaciones son opuestas, la decisión final queda a cargo de la Dirección o de un tercer evaluador.

Los artículos deben ser enviados a la Redacción de LECTURA Y VIDA, Lavalle 2116, 8º "B". C1051ABH Ciudad de Buenos Aires. Tel/Fax: (54-11)4953-3211. Fax (54-11) 4951-7508. lecturayvida@iralyv.com.ar



Libros recomendados para niños y adolescentes



Sección a cargo de la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Martín, Cristina: **Una T para Coca**. Ilustraciones: Claudio Gentile. Buenos Aires: Quipu, Colección Cosas de todos los días, 1983, 61 páginas.

◇ Una niñita, Coca, protagoniza su día de vida entre lo cotidiano y lo imprevisto, las obligaciones escolares y las ocurrencias, que aparecen interfiriendo el recorrido lógico del aprendizaje escolar. Grandes letras anuncian los espacios: la escuela, la famila, la hora de la tarea... Un delicioso caos de objetos, de ideas: niña *versus* escuela

Kern, Sergio: **Mirar y ver**. Ilustraciones: Sergio Kern. Buenos Aires: Alfaguara, Colección infantil, 1997, 31 páginas.

◇ Se narra la historia, con un lenguaje adecuado, de una niña que va contando las peripecias de los personajes del relato. Al final, se "descubre" que en el grupo hay una novidente, precisamente quien asume el protagonismo; enternece y asombra cómo ha asumido la situación. Muy interesante para los lectores, que se familiarizan con esta circunstancia de vida.

De 7 a 10 años

Mariño, Ricardo: **Cuentos del circo**. Buenos Aires: Colihue, Colección Libros del Malabarista, 1990, 70 páginas.

◇ El autor recibió el Premio Casa de las Américas (1988) por esta colección de cuentos, que se une temáticamente por los personajes circenses: una sardina que llega a su fauna, payasos, un árbol que "da" varitas mágicas, perros que cantan y perros que escriben. Hay un clima permanente de sorpresas y exageraciones, adecuadas a los chicos que tanto gozan con estos espectáculos.

Quiroga, Horacio: **La tortuga gigante y otros cuentos de la selva**. Buenos Aires:, Colihue, Colección del Malabarista, 1988, 84 páginas.

◇ Famosos cuentos del autor, con escenario selvático y protagonistas animales, tan frecuentados por el autor en sus libros para niños. Tortuga, flamencos, gama, peces... Narrados en forma simple, casi mágica, atraen al lector infantil y justifican la elección del autor como un seguro escritor dedicado a ese tramo de vida, la infancia.

De 9 a 12 años

Balcells, Jaqueline: **Cuentos de los reinos inquietos**. Ilustraciones: Cecilia Goddard. Santiago de Cuba: Andrés Bello, 1993, 109 páginas.

◇ Son siete cuentos donde la autora ha mezclado, con singular ingenio, la vida diaria y la vida mágica. Ambas se entremezclan para brindar a los lectores, episodios que los sorprenderán agradablemente. Las ilustraciones llaman la atención, por bellas y oportunas.

Conan Doyle, Arthur: **Silver Blaze: Sherlock Holmes resuelve el caso del caballo desaparecido**. Ilustraciones: Sergio Kern. Traducción: Antonio Bonano. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, Serie La cuerda floja, 1993, 62 páginas.

◇ Dice Sherlock Holmes: "...Éste es un problema de tres pipas, mi estimado Watson. Le ruego que me deje cincuenta minutos para resolverlo". A partir de esta advertencia, el relato se desarrolla de acuerdo a un plan detectivesco, que Holmes va cumpliendo paso a paso. Con muchas intrigas (para el lector), y su final, tan sorpresivo como interesante, se cierra este relato, con un acento de curiosidad y oportuna resolución final.

De 11 a 14 años

Valentino, Esteban: **Pakicaplapa**. Ilustraciones: O'Kif. Buenos Aires: Primera Sudamericama, Colección Plan Flauta, 1996, 55 páginas.

◇ Amor y tristeza, según lo reconoce el autor, son los dos sentimientos que predominan en estos cuentos. Son seis, de temas muy variados, que se identifican con un autor muy profundo, tierno y sensible. Un barrilete (y su historia), un atrapante y curioso relato (que obtuvo el primer premio de Amnesty Internacional en 1995), una historia de amor, "el día menos pensado" y su carga de humor, cómo transcurren los días de Aurelio y Liliana entre el amor y la discusión. Diversidad de temas, unidos por los dos sentimientos anunciados (amor, tristeza).

Vallejo, Gaby: **Con los ojos cerrados**. Ilustraciones: Gaby Vallejo. Bolivia: Ediciones Puente, 1993, 89 páginas.

◇ En la contratapa está declarada la esencia del libro: "la historia de una niña que vivió, intensamente, su vida con los ojos cerrados". Efectivamente, Liliana protagoniza una historia de amor juvenil, pero ubicada en el mundo de la fantasía, donde la realidad y lo soñado constituyen el núcleo desencadenante del relato. Texto que atrapará a los lectores que asoman ya a la adolescencia..

Adolescentes y jóvenes

Donnelly, Elfie: **La media roja**. Traducción: María Teresa López García-Bardoy. Barcelona: Salvat-Alfaguara, Colección Biblioteca juvenil, 1988, 144 páginas.

◇ Sentada en un banco público, Mari conoce a una anciana, que usa medias de muchos colores, una de ellas roja. De a poco, la historia de la anciana va agregando datos muy interesantes, como la muerte de su marido, su reclusión psiquiátrica, su relación conflictiva con su yerno... Mari sigue esa relación, que llegará hasta sus padres con ella misma, en una notoria transformación. La autora ha sido premiada por esta novela, y asimismo fue trasladada al cine.

BEST COPY AVAILABLE

Costos de la suscripción

Cuota de afiliación individual
para América Latina:
U$S 26 ó $ 26

Cuota de afiliación institucional

(escuelas, bibliotecas, universidades y otras instituciones): U$S 104

La afiliación anual a la **Asociación Internacional de Lectura** incluye **Lectura y Vida**, material informativo y descuentos en congresos y publicaciones.

Formas de pago de la suscripción

△ **Exterior**: cheque en dólares sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** o a la sede central de IRA; o tarjeta de crédito.

△ **Argentina**: giro postal (no telegráfico) en pesos y a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** en Buenos Aires; o tarjeta de crédito.

△ **Pago con tarjetas de crédito internacionales Visa y Mastercard** sólo para suscripciones individuales (no disponible para instituciones ni para la compra de otros materiales publicados por **Lectura y Vida**). Enviar el formulario correspondiente por correo o presentarlo a la Redacción de la revista, completo y firmado (ni el número de tarjeta ni el formulario deben enviarse por fax ni correo electrónico).

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH - Buenos Aires, Argentina
Telefax: (11)4953-3211 - Fax: (11)4951-7508
E-mail: lecturayvida@iralyv.com.ar
Horario: lunes a jueves de 12 a 18 hs.

Asociación Internacional de Lectura - IRA
800 Barksdale Road
P.O.Box 8139 Newark
Delaware 19714-8139
U.S.A.

INTERNATIONAL Reading Association

El análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años - ***Mónica Alvarado y Emilia Ferreiro***

Tareas de escritura y estrategias interactivas para favorecer el procesamiento de la información científica - ***Alicia Vázquez, María Celia Matteoda y Pablo Rosales***

Aplicabilidad de los estudios literarios a la didáctica de la lectura y análisis de los textos literarios - ***Aída Castañer Martínez***

Valoración de hábitos lectores en alumnos de enseñanza media - ***Inés Paulina Simons***

Libros recomendados para niños y adolescentes ***María Luisa Cresta de Leguizamón***

Reflexiones para abrir debates... - ***Néstor Hugo Quiroga C.***

Libros y Revistas

Informaciones

BEST COPY AVAILABLE

Lavalle 2116 - 8º "B"
C1051ABH Buenos Aires-Argentina

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325/8637

CODEN LVIDDG

AÑO 21

junio 2000

2

FL027567

BEST COPY AVAILABLE

lectura y vida

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XXI - Número 2 - Junio 2000

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)

Directora

María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo

○ Berta P. de Braslavsky (Argentina) ○ Irma Camargo de Ambía (Perú)
○ Silvia Castrillón (Colombia) ○ María Elvira Charria de Alonso (Colombia)
○ Mabel Condemarín Grimberg (Chile) ○ Alan N. Crawford (Estados Unidos)
○ María Eugenia Dubois (Venezuela) ○ Adolfo Elizaincín (Uruguay)
○ Emilia Ferreiro (México) ○ Artur Gomes de Morais (Brasil)
○ Kenneth Goodman (Estados Unidos) ○ Josette Jolibert (OREALC-Unesco–Chile)
○ Delia Lerner (Argentina) ○ Luis Méndez (Honduras)
○ Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela) ○ Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
○ Ruth Sáez Vega (Puerto Rico) ○ Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
○ Isabel Solé (España) ○ Ana Teberosky (España)
○ Vera Teixeira de Aguiar (Brasil) ○ Gaby Vallejo (Bolivia)

Asistente editorial
Marina Franco

Redacción
Lavalle 2116 - 8° B
C1051ABH Buenos Aires - Argentina
Tel: 4953-3211 / Fax: (54-11) 4951-7508
lecturayvida@iralyv.com.ar

Asociación Internacional de Lectura
Sede central
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, Delaware, 19714-8139, USA
Internet: www.reading.org

46° CONVENCIÓN ANUAL DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA

New Orleans, Louisiana

29 de abril al 4 de mayo de 2001

Por amor a la lectura y "todo aquel jazz"

International Reading Association
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, DE 19714-8139, USA
www.reading.org

sumario

4 *Editorial*

6 **Mariana Miras, Isabel Solé y Núria Castells (España)**

Evaluación en el área de Lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores

Presentación de datos provenientes de un proyecto de investigación acerca de prácticas evaluativas en lectura y escritura: opiniones de una amplia muestra de docentes acerca de la evaluación, análisis de las pruebas empleadas por los docentes para evaluar la lectura y escritura y conclusiones que se derivan de las opiniones y de las pruebas.

18 **Ana María Borzone de Manrique y Celia Renata Rosemberg (Argentina)**

Culturas orales y alfabetización: un desafío para la escuela

Análisis de situaciones de interacción en comunidades collas del noroeste argentino que pone en evidencia las diferencias entre el hogar y la escuela en lo que se refiere a instrumentos de mediación cultural, estilos de enseñanza y aprendizaje, estructura social y estilos de lenguaje acompañado de una propuesta para evitar la fractura entre ambos entornos.

26 **Mabel Condemarín (Chile)**

Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes

Descripción de nueve estrategias de enseñanza consideradas eficaces para ayudar a los alumnos a activar sus conocimientos previos y a establecer propósitos para la lectura: preguntas previas y formulación de propósitos, mirada preliminar estructurada y predicción, discusión, lluvia de ideas, mapa semántico, guías de anticipación, lectura en voz alta a los estudiantes, escritura rápida y C-Q-A.

36 **Mirtha Corvo de Greco y María Elena Isuani de Aguiló (Argentina)**

La adquisición y el desarrollo del vocabulario desde un enfoque pragmático

Propuestas didácticas para el desarrollo del vocabulario en distintos ciclos de la escuela primaria que toman en consideración aportaciones de la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson y de los aprendizajes significativos de Ausubel, con el fin de incrementar el bagaje léxico de los alumnos a través de unidades didácticas, proyectos o centros de interés.

44 **PROMOCIÓN DE LA LECTURA**

Luis Bernardo Yepes Osorio (Colombia)

La animación de la lectura: un viejo invento

52 **TEMAS CANDENTES**

Cuáles son temas candentes y cuáles no en el 2000

54 **LIBROS Y REVISTAS**

57 **LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL**

María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)

Libros recomendados para niños y adolescentes.

58 **INFORMACIONES**

lectura y vida

Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG
Registro de la Propiedad Intelectual Nº 60.096

Diseño de tapa / Diagramación: Patricia Leguizamón
Imagen de tapa: Muhamed Al Arel Abiad, 10 años (Libia) - Unicef
Composición y armado: **Lectura y Vida**
Imprenta: Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA,
Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista. LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

Editorial

Nuestros lectores han de encontrar en las páginas de **Informaciones** de este número una primera convocatoria a un encuentro de investigadores y docentes que estamos organizando desde la Redacción de la revista, a realizarse del 11 al 13 de octubre del año 2001, en Buenos Aires. Este encuentro, que se convoca bajo el título de "Segundo Simposio Regional de LECTURA Y VIDA", da continuidad al Primer Congreso Regional llevado a cabo en mayo de 1997, continuidad sobre la cual se pone énfasis al elegir el mismo lema: **La escuela y la formación de lectores y escritores**, eje central de nuestras preocupaciones alrededor del cual se ubica gran parte de nuestra tarea editorial.

El propósito central de este simposio es –una vez más, como ya lo fuera en los congresos que hemos organizado anteriormente– abrir espacios de reflexión y de debate en torno de temas cruciales que se vinculan estrechamente con los procesos de formación de lectores y escritores, focalizados, en este caso en particular, desde la perspectiva del rol que debe cumplir la escuela en esa formación. Si bien asumimos que la tarea de formar lectores y escritores, dada su altísima complejidad, trasciende ampliamente el entorno escolar y exige políticas que involucren a la sociedad en pleno, nuestro interés es poner énfasis en el deber indelegable de la escuela de arbitrar los medios necesarios para hacer que los alumnos construyan comportamientos lectores duraderos y puedan hacer uso de la escritura en todas las situaciones que requieran de ella, de acuerdo con demandas personales y sociales.

Facilitar el desarrollo de las prácticas de la lectura y escritura que tienen lugar en la escuela, dotar a los alumnos con las estrategias más adecuadas para abordar los distintos tipos de texto, evaluar los logros alcanzados por los estudiantes en el ejercicio de las prácticas, planificar proyectos y situaciones didácticas para enriquecer el contacto con una amplia diversidad de materiales de lectura y para producir textos diversos... todo ello exige de los docentes una actualización continua. Encuentros co-

mo el que proponemos obedece a esta demanda de actualización. Queremos construir espacios para la interacción entre investigaciones y experiencias de aula a fin de brindar –desde distintos enfoques y perspectivas– propuestas de trabajo que hagan más eficaz, más orientadora, más creativa, la intervención del docente en las prácticas.

En 1997 elaboramos el programa de trabajo del congreso alrededor de algunos temas que, en ese momento, eran constantemente demandados por parte de nuestros lectores: la comprensión y producción de textos, la enseñanza de la ortografía y de la gramática, los trabajos de lengua oral en el aula, los proyectos de lectura y producción de textos. Docentes, especialistas e investigadores tuvieron oportunidad entonces de exponer y debatir propuestas en relación con estos temas. LECTURA Y VIDA y **Textos en contexto 4** reunieron en sus páginas algunas de estas aportaciones, que movilizaron nuevas investigaciones y nuevas prácticas a lo largo de estos últimos años.

El programa del encuentro del 2001 ha de poner énfasis en temas que a la vez que son candentes, en la medida en que emergen insistentemente como motivo de preocupación de los docentes, son temas de por sí altamente polémicos acerca de los cuales enfoques tradicionales y nuevas perspectivas continúan elaborando propuestas y disputando espacios. Los temas elegidos en esta oportunidad son: la enseñanza de la literatura, la enseñanza de la gramática, la comprensión y producción de textos expositivos, la evaluación de la lectura y de la escritura.

El encuentro del 2001 retoma un tema abordado en el programa de 1997, que consideramos importante volver a enfocar dada su relevancia para la comprensión y producción de textos: la enseñanza de la **gramática**. El objetivo es orientar el debate concretamente hacia un aspecto crucial del trabajo gramatical en el aula: cuándo, cómo y por qué pasar de la reflexión acerca de los recursos del sistema de lengua en el marco de las prácticas de lectura y escritura a la sistematización gramatical, problema sobre el cual aún no hay suficiente investigación didáctica que fundamente las decisiones a adoptar.

El ingreso de la **literatura** en la escuela, en todos sus niveles, no por ser un hecho frecuente deja de ser un constante desafío para los docentes. Si la experiencia estética implica placer, si la creación literaria es subversión del lenguaje, si los textos literarios demandan una postura estética y ponen en circulación aspectos privados del significado, si ser un lector literario competente implica predisponerse a aceptar nuevos códigos, a participar de la ficción, a cooperar activamente con el autor en la construcción de un sentido plural y múltiple, ¿cómo hacer para conciliar la lectura y la producción literaria con las restricciones de la institución escolar? ¿Cómo asegurar esa forma particular de comunicación que se establece a través de los textos literarios? ¿Cómo elaborar estrategias que faciliten la experiencia estética? Sin duda éstas son cuestiones cruciales que demandan un espacio de reflexión crítica...

Una parte muy importante de los aprendizajes escolares depende de la construcción de estrategias adecuadas para la comprensión de los **textos expositivos**, textos a través de los cuales los alumnos se aproximan a los contenidos de las diferentes disciplinas, constituyéndose así como los textos didácticos por excelencia. Escoger este tema como uno de los temas del encuentro responde a la preocupación de los docentes por encontrar criterios válidos para la selección de textos de estudio que no obstaculicen la construcción de conocimientos, y a su vez, al interés por ayudar a que los alumnos socialicen sus conocimientos de manera eficaz.

Por último, pero no en orden de importancia, hemos seleccionado como tema la **evaluación** que refleja un preocupación genuina de los docentes por hacer que una exigencia ineludible de la institución escolar permita realmente valorar los logros que se pretenden alcanzar en el ejercicio de las prácticas de lectura y escritura.

El "Segundo Simposio Regional de LECTURA Y VIDA" ya está en marcha. Convocamos a nuestros lectores a participar en él. En los próximos números les diremos cómo hacerlo y daremos, también, los nombres de los especialistas del exterior y de nuestro país que hayan asegurado su participación.

MER

MARIANA MIRAS
ISABEL SOLÉ
NÚRIA CASTELLS[1]

Evaluación en el área de Lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores

En las sociedades alfabetizadas, el dominio de la lectura y de la escritura constituye un medio imprescindible para participar en determinados contextos sociales y para el desempeño de múltiples actividades. La propia institucionalización de la educación escolar aparece vinculada desde siempre a la alfabetización, que en la actualidad no debe ser entendida exclusivamente como acceso a la lectura y a la escritura, sino en un sentido mucho más amplio, que abarca la utilización de estas herramientas para acceder a nuevos aprendizajes y a la posibilidad de su uso autónomo e independiente como instrumento de disfrute y desarrollo personal. A lo largo de la escolaridad obligatoria los alumnos deben aprender a escribir y a leer, deben utilizar la lectura y la escritura para aprender otros contenidos culturales y acceder a la experiencia de uso independiente de ambas para finalidades propias.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.

Las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela y en los institutos reflejan también la perspectiva a que acabamos de referirnos, aunque con frecuencia parece que las innovaciones permanecen en una dimensión más bien superficial, de tal modo que la visión más funcional de la lectura y de la escritura –y en general, de los contenidos del área de Lengua– pese a ser ampliamente compartida, encuentra fuertes resistencias para vertebrar la intervención educativa. Desde luego, ello no quiere decir que todo sea ahora igual que hace treinta años, pero los cambios se producen lentamente. Sin duda, un mejor conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de investigaciones que se aproximen a lo que ocurre en las aulas permitirá comprender "el estado de la cuestión" y proporcionará los parámetros para incidir en ella. En los últimos años, y especialmente en el ámbito de los Estados Unidos de América del Norte, se han llevado a cabo estudios que aportan datos sobre qué y cómo se enseña en este ámbito (ver, por ejemplo, Alvermann y Moore, 1991; Applebee, 1982, 1984; Hierbert y Raphael, 1996; Paris, Wasik y Turner, 1991) y que corroboran la tensión entre lo que se cree que se "debería hacer" y lo que efectivamente "se hace".

Esta tensión se concreta de forma peculiar en la planificación y puesta en práctica de las situaciones de evaluación de los aprendizajes de los alumnos. En ellas afloran muchas de las ideas o pensamientos psicopedagógicos de los docentes sobre aquello que es verdaderamente importante que los alumnos aprendan –por tanto, lo que es importante enseñar– y sobre cuál es la mejor manera de mostrarlo. Más allá del discurso educativo "políticamente correcto", la evaluación revela con claridad lo que se considera fundamental y lo que aparece como menos importante en relación con una área curricular o ámbito de conocimiento. Además, en buena lógica constructivista, hay que pensar que ese conocimiento implícito –sobre lo que es importante y secundario; sobre lo que se enseña y se evalúa y lo que, aunque se enseñe no se evalúa– es incorporado también por los alumnos, y hay que suponer que activamente utilizado en la planificación de su aprendizaje y en la autorregulación que sobre ese proceso ejercen. De ahí que numerosos autores hayan alertado de la dificultad –incluso imposibilidad– de promover cambios en la enseñanza (y en lo que aprenden los alumnos) si no se modifican las situaciones de evaluación.

Desde estas premisas, este artículo, junto con el que aparecerá en el próximo número de LECTURA Y VIDA, aporta –a partir del análisis de datos procedentes de un Proyecto de Investigación[2] más amplio– algunas respuestas a un conjunto de cuestiones relacionadas con las prácticas evaluativas en lectura y en escritura. Dichas cuestiones se encuentran estrechamente vinculadas, pero por razones de espacio, hemos debido considerarlas separadamente. En este artículo, presentaremos en primer lugar una descripción de las opiniones de una amplia muestra de docentes sobre la evaluación de la lectura y de la escritura. En segundo lugar, se presentarán los resultados de un primer análisis de un conjunto de pruebas o exámenes para evaluar la lectura y la escritura que nos fueron proporcionados por los docentes. El tercer apartado incluye las conclusiones que se derivan de ambos tipos de datos (opiniones y pruebas). El análisis pormenorizado de las tareas específicas de los exámenes mediante las cuales se procede a evaluar la lectura y la escritura se reserva para el siguiente artículo, en el que se discutirán de forma integrada los diversos resultados encontrados.

1. ¿Qué afirman evaluar los profesores en lectura y escritura?

La respuesta a este interrogante remite al análisis de datos procedentes de la primera fase del Proyecto de Investigación al que hemos aludido. Mediante cuestionarios anónimos –uno general, para maestros de Ed. Primaria (6-12 años), que tienen a su cargo la docencia de la mayoría de las áreas curriculares, y otro específico, según se tratara de especialistas de Matemáticas, Ciencias Sociales o Lengua y Literatura en Educación Secundaria (12-16 años)–, se recabó la opinión de maestros y profesores sobre un amplio conjunto de aspectos relativos a las prácticas habituales de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y a las dificultades más frecuentes que dichas prácticas plantean. En relación con los diferentes aspectos se formularon preguntas cerradas con diversas opciones de respuesta –que los profesores debían valorar en escalas de 1 a 5– y, en menor medida, preguntas abiertas (alrededor del 9% del total).

Los cuestionarios fueron cumplimentados por 240 profesores de Ed. Primaria y 157 de Ed. Secundaria Obligatoria, siendo 66 de éstos especialistas del área de Lengua y Literatura, 48 de Matemáticas y 43 de Ciencias Sociales. Los datos que se manejan en este artículo remiten a los cuestionarios y pruebas proporcionados por los maestros de Ed. Primaria y la submuestra de profesores de Lengua y Literatura en Ed. Secundaria.

Como se ha señalado, las preguntas del cuestionario solicitaban información sobre diversos aspectos de tipo general vinculados a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Esta expresión no debe ser entendida en sentido restrictivo. En nuestra acepción –y en la que aparece en el cuestionario–, puede referirse tanto a una evaluación de función eminentemente acreditativa, cuanto a una actividad de evaluación con función estrictamente pedagógica o reguladora. Tampoco se restringe a un momento específico: puede ser evaluación inicial, en el proceso, o al final del mismo. La amplitud se refiere también a los instrumentos, situaciones y tareas propuestas para llevarla a cabo, que pueden oscilar entre específicos y muy preparados, hasta situaciones inespecíficas y bastante espontáneas (Mauri y Miras, 1996; Miras y Solé, 1990).

Educación Primaria

Las opiniones emitidas por los docentes dibujan un contexto general por lo que a la evaluación de la lectura y la escritura se refiere. De acuerdo con estas opiniones, las **situaciones** que los profesores de Ed. Primaria encuestados afirman utilizar principalmente para evaluar los aprendizajes de los alumnos en lectura y en escritura son las producciones individuales realizadas en clase y la observación de los alumnos mientras realizan una producción individual también en el aula.

Las situaciones menos utilizadas de entre todas las propuestas son las tareas para realizar en casa y las producciones grupales realizadas fuera de las horas de clase. Esta respuesta es coincidente en todas las áreas (lo que parece esbozar una tendencia según la cual la evaluación de los aprendizajes enfatiza la realización individual en el aula, con todo lo que implica –inmediatez, individualidad de la respuesta, control de los parámetros de la situación por parte del profesor...– y atribuye menor valor en la evaluación a la realización conjunta y a las tareas que pueden ser preparadas y elaboradas en un contexto distinto al del aula). Sin embargo, vale la pena señalar que mientras en todas las áreas las tareas para realizar en casa son utilizadas de forma "poco frecuente", en el caso de la escritura, los profesores afirman utilizarlas "a veces" como instrumento de evaluación. Aunque este resultado puede interpretarse como un matiz de la tendencia antes apuntada, también puede ser indicativo de otra tendencia que va a ir manifestándose en otras respuestas, según la cual es el resultado, más que el proceso de escritura, el que es objeto de evaluación.

En una primera aproximación a los **contenidos** evaluados en el área de Lengua, y tomando como referente su diversa naturaleza –conceptual y factual, procedimental y actitudinal–, los profesores afirman atribuir "bastante importancia" a la evaluación de los diversos tipos de contenidos, con una ligera preponderancia de los procedimentales, seguidos por los conceptuales y los actitudinales. Esta tendencia se conserva, con escasas variaciones en los valores atribuidos, en todas las áreas. Este resultado debe contrastarse con el que se obtiene del análisis de las actividades de evaluación proporcionadas por los profesores y de las tareas que proponen en las pruebas escritas (ver un poco más adelante).

Por lo que se refiere a las **dificultades** encontradas, hay que situar las respuestas específicas en escritura y lectura en una afirmación general, según la cual los profesores encuestados consideran que evaluar los aprendizajes de los alumnos es una cuestión medianamente problemática, siendo uno de los aspectos más costosos de entre los señalados la evaluación de los contenidos relativos a actitudes, valores y normas. Por otra parte, es interesante constatar que aunque los criterios de corrección y de calificación de las producciones de los alumnos constituyen uno de los aspectos menos problemáticos entre los diversos que se pedía considerar, la dificultad es algo mayor en escritura y en lectura que en las otras áreas.

Educación Secundaria

Como ya se señaló, los docentes cuyas opiniones se incluyen en este apartado son especialistas del área de Lengua y Literatura que contestaron un cuestionario configurado en su totali-

dad por preguntas referidas a la evaluación de la lectura y la escritura en el contexto del área. Al igual que sus colegas de Ed. Primaria, el tipo de **contenido** al que los profesores de Ed. Secundaria atribuyen mayor importancia en la evaluación global del aprendizaje de los alumnos en el área son los procedimientos, aunque en este caso la evaluación de los contenidos actitudinales, normativos y de valores aparece como más relevante que la evaluación de los contenidos de carácter factual y conceptual. Las **situaciones**, actividades y producciones de los alumnos que se consideran más idóneas para evaluar varían en función de los distintos tipos de contenidos. Así, los profesores destacan la observación de los alumnos mientras realizan algún trabajo individual en el aula y el producto o resultado de esta actividad individual como las situaciones y productos más adecuados para evaluar el aprendizaje de los procedimientos, mientras que la observación de los alumnos durante la realización de algún trabajo o actividad grupal en el aula y el producto o resultado de este trabajo serían más adecuados en el caso de la evaluación de los contenidos de carácter actitudinal. Por su parte, las pruebas escritas individuales se consideran las situaciones y los productos más idóneos para evaluar el aprendizaje de los contenidos factuales y conceptuales. A pesar de esta afirmación y de que éstos son los contenidos a los que los profesores atribuyen una menor importancia en la evaluación global del área, el 84,4% del profesorado dice utilizar las pruebas escritas individuales como referente básico para calificar a sus alumnos.

Los profesores de Ed. Secundaria consideran que la comprensión lectora, la expresión y comprensión oral, la corrección ortográfica, la lectura expresiva, la producción de textos de tipología diversa y el conocimiento del léxico, son por este orden, los aspectos de mayor importancia para **evaluar globalmente** el aprendizaje de los alumnos en el área de Lengua y Literatura. El conocimiento de las normas gramaticales, el conocimiento del uso social de la lengua y el de los géneros literarios son considerados medianamente importantes para la evaluación de conjunto del área, mientras que se atribuye menor peso al conocimiento de la historia de la Literatura y al de la historia de la Lengua (ver Anexo, pregunta a.).

En el caso de la lectura la unanimidad es prácticamente total entre el profesorado: la evaluación de la comprensión lectora es claramente más importante que la evaluación de la lectura expresiva. Coherentemente, cuando en una de las preguntas del cuestionario se les pide que valoren la importancia que otorgan a diferentes aspectos implicados en la evaluación sistemática del aprendizaje en el ámbito de la lectura (ver Anexo, pregunta b.), los docentes destacan en primer lugar la capacidad de los alumnos de identificar y saber expresar las ideas principales de un texto, seguido de la capacidad de leerlo individualmente, analizarlo y extraer conclusiones y la capacidad de identificar los aspectos que no se comprenden. La evaluación de la lectura expresiva con dicción y entonación adecuadas ocupa el cuarto lugar en cuanto a la importancia que los profesores le atribuyen.

Las respuestas de los profesores dirigidas a valorar la importancia de diferentes aspectos implicados en la evaluación del aprendizaje de la escritura son escasamente discriminativas, ya que tienden a considerar que la mayoría de aspectos sobre los que fueron preguntados (ver Anexo, pregunta c.) tienen una importancia similar para poder evaluar este contenido. Aun así, entre los aspectos a los que los profesores otorgan mayor importancia destacan el grado de organización y coherencia interna de los textos producidos, la capacidad de los alumnos de revisar y corregir sus propias producciones a nivel formal, ortográfico, morfosintáctico y lexical, y el grado de corrección formal de los textos producidos.

El profesorado del área de Lengua y Literatura de Ed. Secundaria que ha respondido al cuestionario considera que en términos generales la evaluación de sus alumnos no plantea proble-

80 A

mas importantes. Esta valoración general, que coincide con la realizada por el profesorado de Ed. Primaria y de las restantes áreas de Ed. Secundaria, puede matizarse al analizar los aspectos que se consideran más o menos problemáticos en la evaluación de la lectura y de la escritura (ver Anexo, preguntas b. y c.). En el caso de la lectura, la evaluación de las respuestas de los alumnos a los cuestionarios de comprensión lectora y la evaluación de la lectura expresiva aparecen como los aspectos que plantean un menor nivel de **dificultad** a los profesores. En el extremo contrario, la evaluación de la capacidad de utilizar la lectura para corregir y mejorar los escritos propios, la capacidad de analizar e interpretar textos literarios, de diferenciar en un texto escrito entre hechos, opiniones e interpretaciones y de utilizar la lectura para buscar información son aspectos que se consideran medianamente problemáticos. En el caso de la escritura, los aspectos de la evaluación que los profesores consideran menos problemáticos son los relativos a las características formales del texto escrito y a la corrección de los aspectos ortográficos y de puntuación de dichos textos, mientras que la capacidad de valorar la importancia de las propias producciones escritas en el conjunto de las materias escolares, la capacidad de revisar y corregir la organización y coherencia interna de los propios textos o la capacidad de valorar y utilizar la escritura como medio para fijar y recuperar la información y como medio de comunicación con otros son aspectos cuya evaluación plantea un nivel mayor de dificultad a los profesores del área.

Para terminar con esta caracterización general sobre la evaluación de la lectura y la escritura cabe señalar que en opinión del profesorado de las dos etapas la competencia de los alumnos en ambos contenidos es considerada como muy importante en la toma de decisiones vinculadas a su posible promoción a ciclos siguientes de la escolaridad, por delante del valor que se atribuye a otras áreas o ámbitos de conocimiento también considerados relevantes, como las matemáticas o las ciencias sociales.

¿Qué se evalúa mediante las pruebas escritas?

Los resultados que presentamos en este apartado se desprenden del análisis de pruebas escritas que proporcionaron los docentes que participaron en la primera fase de la investigación. Al final del cuestionario al que hemos aludido se solicitaban copias de pruebas escritas (dos para la lectura y dos para la escritura) que hubieran sido utilizadas por el profesor y que éste considerara representativas de su práctica docente. Algunas precisiones ayudarán a interpretar su alcance y el de las conclusiones que de ellos se desprenden, así como sus limitaciones. En primer lugar, el hecho de solicitar "pruebas escritas" que evalúen la lectura y la escritura imprime un sesgo al tipo de situaciones y de contenidos objeto de evaluación. Es evidente que no se puede concluir que lo que se evalúa mediante estas pruebas es todo lo que se evalúa. Nuestros propios datos, obtenidos en fases posteriores del Proyecto, confirman este hecho: los docentes planifican y ponen en práctica otras situaciones de evaluación distintas del examen. Sin embargo, es verdad que también se evalúa mediante dichos instrumentos, por lo que tiene sentido ocuparse de ellos.

En segundo lugar, no todos los profesores proporcionaron las pruebas solicitadas. Algunos no adjuntaron ninguna al cuestionario, y otros remitieron un único ejemplar. En tercer lugar, a pesar de que se pidieron pruebas para evaluar la lectura y la escritura, muchos de los exámenes obtenidos evalúan además –y a veces exclusivamente–, en nuestra opinión, otros contenidos más vinculados al conocimiento formal y normativo de la lengua. Ello no implica sin embargo presuponer que los docentes desatendieran nuestra demanda: es probable que desde su punto de vista, esas pruebas permitan evaluar la lectura y la escritura, aunque quizá desde una perspectiva distinta pueda considerarse que se dirigen fundamentalmente a otros núcleos de contenido que articulan el área de Lengua.

Hechas estas precisiones, las pruebas (exámenes o controles de estudio) que hemos analizado son documentos de formato típico (que las distingue de otros materiales, como la propuesta de ejercicios o actividades): en la parte superior incluyen el nombre del alumno, la fecha y, con frecuencia, algún tipo de título ("Primera evaluación", "Prueba escrita de Lengua", "Control de comprensión lectora..."). A continuación aparecen una cantidad variable de preguntas numeradas, seguidas en cada caso de un espacio en el que el alumno debe responder por escrito. Atendiendo a estos criterios, los profesores de Ed. Primaria nos proporcionaron 51 pruebas o exámenes con una media de 5.5 preguntas por

prueba, mientras que los profesores de Ed. Secundaria proporcionaron 53 pruebas o exámenes con una media, en este caso, de 7 preguntas por prueba.

Algunas de estas preguntas incluyen en su enunciado un único tipo de tarea (p.e. "responde a las siguientes preguntas"; "pon la b/v donde corresponda"; "escribe una carta"). Otras preguntas implican dos o más tipos de tarea o demandas dentro de un mismo enunciado (p.e., "responde a las siguientes preguntas y haz un resumen del texto"; "pon la b/v donde corresponda y contesta: ¿en qué casos escribimos 'B'? ¿en cuáles 'V'?"; " lee esta carta que Nora recibe de Lucas y escribe la respuesta que crees que él daría"). Por lo tanto, el número de demandas de una prueba no coincide necesariamente con el número de preguntas de ésta tal como ha sido configurada por el profesor[3].

El corpus de datos sobre el que hemos realizado el análisis lo constituyen por una parte las pruebas (51 en Ed. Primaria; 53 en Ed. Secundaria) y por otra las demandas que hemos podido inferir en las preguntas que las componen: 308 y 360, respectivamente. En primera instancia, hemos analizado cuál es la configuración de las pruebas atendiendo a los contenidos cuya evaluación está implicada en las distintas demandas que las componen. Como ya hemos indicado, pese a que se solicitaban pruebas de lectura y pruebas de escritura, la mayoría de los materiales que finalmente aportaron los profesores (76%) se referían además –y a veces exclusivamente– a otros contenidos del área de Lengua. Así pues, los contenidos que aparecen en las pruebas escritas pueden hacer referencia a la lectura, a la escritura, al trabajo sistemático de lengua (TSL) –en sus aspectos fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos y lexicales–, o bien a conocimientos factuales y conceptuales (CFC) –vinculados a la lengua oral, a los aspectos formales y normativos de la lengua escrita, a la comunicación escrita, al conocimiento de la literatura o al conocimiento sociolingüístico–.

Atendiendo a la configuración de las pruebas escritas proporcionadas por los profesores de ambas etapas educativas podemos destacar los siguientes aspectos:

◇ Aproximadamente un tercio de las pruebas evalúan un único contenido: lectura, TSL o escritura. Del total de 104 pruebas, una quinta parte lo son exclusivamente de lectura, y su distribución es muy equilibrada en ambas etapas (10 en Ed. Primaria y 11 en Ed. Secundaria). Solamente 4 pruebas (3 en Ed. Secundaria y 1 en Ed. Primaria; menos del 5% del total) evalúan exclusivamente la escritura. Las pruebas elaboradas para evaluar exclusivamente el trabajo sistemático de lengua representan un importante 22% del total en la etapa de Ed. Primaria, aunque decrecen drásticamente en Ed. Secundaria (4%).

◇ No hemos encontrado ningún examen confeccionado para evaluar exclusivamente conocimientos factuales y conceptuales del área (CFC), lo que es coherente con el enfoque procedimental que reivindican los profesores y que se prioriza también en los *curricula* oficiales. Este tipo de contenido, que como se verá tiene una presencia no desdeñable en ambas etapas, acompaña siempre a demandas sobre otros contenidos en las pruebas en que aparece.

◇ Casi dos tercios de las pruebas que preparan los profesores de la muestra evalúan dos o más tipos de contenido del área de Lengua, siendo el peso de los contenidos de trabajo sistemático de lengua (TSL) significativamente mayor que los otros. La combinación más frecuente (cerca de la quinta parte del total de pruebas) incluye preguntas de trabajo sistemático de lengua y de conocimiento factual y conceptual en el mismo examen.

La siguiente tabla ofrece una visión general de los contenidos a que se refieren las demandas o tipos de tareas que hemos analizado (308 en Ed. Primaria y 353 en Ed. Secundaria):

	Ed. Primaria		Ed. Secundaria	
Lectura	48	16%	71	19%
Escritura	24	8%	26	7%
TSL	199	65%	191	53%
CFC	37	12%	67	19%

Estos datos reflejan que la frecuencia de demandas de evaluación relativas a lectura y escritura –que serán objeto de análisis cualitativo en un artículo posterior– permanece relativamente estable a lo largo de ambas etapas. Las variaciones se encuentran en las demandas relacionadas con el trabajo sistemático de lengua y el conocimiento factual y conceptual, que observan una evolución distinta en Ed. Secundaria: mientras que las primeras disminuyen en un 12%, las segundas incrementan un 7%.

Sin embargo, pese a la disminución progresiva de las demandas relacionadas con el trabajo sistemático de lengua su presencia continúa siendo elevada en ambas etapas. Un análisis más detallado permite percibir ciertas tendencias.

TSL	Ed. Primaria		Ed. Secundaria	
Fonología	39	18%	15	8%
Ortografía	69	33%	56	31%
Morfología	47	22%	38	21%
Sintaxis	9	4%	25	14%
Léxico	33	16%	43	24%
Lit. y textos	2	1%	14	8%

Estos resultados ponen de manifiesto que en ambas etapas el aspecto más evaluado es la ortografía (acento ortográfico, ortografía de los fonemas, puntuación...); las tareas que la evalúan sobrepasan en ambos casos el 30%, y se sitúan a una distancia de entre 11 (Ed. Primaria) y 7 puntos (Ed. Secundaria) por delante del segundo contenido más evaluado.

El mayor grado de estabilidad entre las dos etapas se encuentra en la evaluación de la ortografía y de los aspectos morfológicos (análisis morfológico, partes de la oración, flexiones de género y número, categorías gramaticales, concordancias...). Si atendemos a lo que varía, observamos en Ed. Secundaria un significativo descenso de demandas que evalúan aspectos vinculados a la fonología (fonemas, sílaba y acentuación, código alfabético), y un todavía más significativo aumento de las tareas que evalúan contenidos de sintaxis (análisis sintáctico, oraciones simples y compuestas...). Incrementan también en esta etapa las tareas que evalúan aspectos de léxico (definición de valor semántico, derivación y composición, sinonimia y antonimia...), pero éstos tienen también un peso importante en Ed. Primaria. Por último, una categoría casi inexistente en las pruebas de Primaria, vinculada al análisis de las características formales de los distintos tipos de textos, emerge en las pruebas de Ed. Secundaria.

Un análisis más cualitativo de las demandas que se refieren a estos contenidos refleja un patrón bastante típico de "ejercicio": se trata de aplicar un conocimiento (sintáctico, morfológico, norma ortográfica,....) a un número determinado de casos (por ejemplo, "acentúa todas las palabras de esta lista que lo requieran"; "pon en los siguientes casos el artículo que corresponda"). Este patrón de "ejercicio" es igualmente característico de muchas tareas vinculadas al léxico, aunque en este caso encontramos también otros tipos de tareas características, tales como la definición y la búsqueda de términos en el diccionario.

Finalmente, en lo referente a la evaluación del conocimiento factual y conceptual, un análisis más detallado permite poner de relieve algunos aspectos de interés. Así, por ejemplo, en el caso de Ed. Primaria, en la que, como acabamos de ver, las tareas que evalúan este tipo de contenido son mucho menos numerosas que en Ed. Secundaria, los conocimientos evaluados se refieren fundamentalmente a aspectos formales y normativos de la lengua escrita, predominantemente conocimientos ortográficos y morfológicos. En Ed. Secundaria los tipos de conocimientos factuales y conceptuales evaluados son

más variados, y se observa un peso mayor de los vinculados a la comunicación escrita –muchos de ellos relativos a los tipos de textos y a sus características–. A pesar de ello, no es despreciable el número de tareas de esta etapa que hacen referencia también a conocimiento formal y normativo, aunque aquí este conocimiento incluye también lo sintáctico. A un nivel más cualitativo, cuando se evalúa el conocimiento factual y conceptual, es característico pedir a los alumnos que definan determinados conceptos (p.e., "indica los elementos característicos de un acto comunicativo y defínelos"), o bien que enuncien determinadas normas o reglas (p.e., "escribe la norma de acentuación ortográfica de las palabras agudas").

Conclusiones

El análisis realizado y las conclusiones del mismo deben ser leídos con precaución, atendiendo a algunos factores que ya fueron avanzados y a otros que probablemente habrán sido detectados por el lector. Por una parte, es indudable que el uso de cuestionarios como instrumentos de recolección de datos presenta numerosas limitaciones, entre las que destaca el hecho de que no reflejan tanto la realidad cuanto la opinión o perspectiva que sobre esa realidad posee la persona que lo responde. Parece pues necesario completar las informaciones que proporcionan los cuestionarios con informaciones procedentes de otras fuentes que permitan un acceso más directo al objeto observado. En nuestro caso, la obtención de una muestra de pruebas escritas de lectura y escritura, entre otras actuaciones, pretende cumplir y cumple esta función. Ahora bien, en este caso es necesario reiterar que presumiblemente la demanda puede haber sesgado la respuesta, ya que el carácter escrito de las pruebas solicitadas sin duda condiciona el tipo de tarea de evaluación seleccionada. Por último, el hecho de manejar unos materiales –las pruebas escritas– cuyo contexto de elaboración y aplicación en gran medida nos resulta desconocido, limita indudablemente su análisis y las interpretaciones que sugiere.

Por todo ello, las conclusiones que esbozamos a continuación deben considerarse únicamente a modo de interpretaciones tentativas que planteamos con el propósito de intentar avanzar en la comprensión de las características y la naturaleza de algunas de las propuestas de evaluación que realizan los profesores en el área de Lengua y en concreto en el ámbito de la lectura y de la escritura.

I. Las opiniones de los profesores de ambas etapas ponen de manifiesto que la competencia de los alumnos en lectura y escritura es un elemento de primordial importancia en las decisiones sobre su posible promoción a ciclos siguientes de la escolaridad. De acuerdo con estas mismas opiniones, los profesores de Ed. Primaria y Secundaria parecen asumir claramente que los contenidos de naturaleza procedimental son los que tienen mayor importancia para evaluar la competencia en lectura y escritura. Sin embargo, un importante porcentaje de los profesores de Ed. Secundaria afirma basar sus evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos en pruebas escritas, que ellos mismos consideran instrumentos idóneos para evaluar contenidos de naturaleza factual y conceptual. Las tareas y situaciones que los profesores dicen preferir y utilizar con mayor frecuencia para evaluar la lectura y la escritura son las producciones individuales que los alumnos realizan en clase y la observación de éstos mientras las llevan a cabo. Por último, la evaluación de la lectura y la escritura, y en general la evaluación de los aprendizajes de los alumnos son consideradas cuestiones medianamente problemáticas por el profesorado de la muestra.

II. Por lo que respecta a las pruebas, un primer dato que conviene resaltar es el hecho de que aunque se pidió a los profesores que proporcionaran aquellas que fueran representativas de las que utilizan para evaluar la lectura y la escritura, un importante porcentaje de las que fueron analizadas, en nuestra opinión evalúan además, y a veces únicamente, otros contenidos. Sólo el 20% evalúan exclusivamente la lectura, mientras que menos del 5% del total se dirigen a evaluar la escritura. A ello hay que añadir que la presencia de tareas de lectura y de escritura en el conjunto de las pruebas proporcionadas es muy inferior al número global de tareas que evalúan conocimientos formales y normativos.

Causa una cierta sorpresa que a la demanda realizada (pruebas para evaluar la lectura, la escritura) se respondiera de forma mayoritaria con materiales que, en nuestra opinión,

evalúan fundamentalmente otros contenidos del área de lengua. Es un hecho difícil de interpretar, que puede ser debido a diversas razones no excluyentes entre sí: en parte a que la lectura y la escritura se evalúan mediante otras situaciones distintas a las de examen, en parte a que su evaluación no se realice de forma sistemática (o no tan sistemática como en otros contenidos). Puede deberse también a la preponderancia del enfoque formal o nocional –frente al enfoque funcional, que enfatiza lo pragmático, y al procesual, que prioriza lo discursivo y estratégico (Breen, 1996; 1997)– en el tratamiento educativo del área de Lengua. Según esta última hipótesis, muchas de las pruebas que los profesores proporcionaron serían adecuadas para evaluar la escritura en sus componentes **formales** y **normativos**. Sin embargo, dada la demanda que se realizó, no encontramos una explicación convincente para la ausencia de tareas que permitan evaluar la lectura en buena parte de los instrumentos de evaluación proporcionados.

III. El análisis de las pruebas escritas proporcionadas por los profesores nos lleva a afirmar que, globalmente, en la evaluación del área mediante estos instrumentos, los contenidos de trabajo sistemático de lengua son los que tienen mayor presencia (en ambas etapas es superior al 50%, y cercana al 65% en Primaria). Sin embargo, lo que se evalúa de este bloque no es siempre igual: si bien ortografía y morfología se mantienen relativamente estables en ambas etapas, fonología, sintaxis y léxico varían a lo largo de la escolaridad. El descenso de demandas explícitas de trabajo sistemático de lengua en las pruebas de Ed. Secundaria podría ser un indicador de que en esta etapa parte de los contenidos de este bloque deben ser ya utilizados normalmente por los alumnos en sus producciones escritas. En sentido inverso, y como hasta cierto punto parecería lógico suponer, los contenidos de conocimiento factual y conceptual aumentan su presencia en la Ed. Secundaria, igualando en esta etapa el porcentaje de tareas que evalúan la lectura (19%); en este caso también varían los conceptos y hechos evaluados, apareciendo con claridad los conceptos vinculados a la comunicación escrita y a la diversidad textual en Ed. Secundaria.

Estas constataciones permiten concluir que una parte importante de lo que se evalúa en el área de Lengua (al menos a través de los exámenes) está muy vinculada a la adopción de un enfoque formal, que prima los conocimientos lingüísticos y normativos. Además, el conocimiento de contenidos morfológicos, sintácticos y ortográficos se evalúa fundamentalmente mediante su aplicación en ejercicios específicamente diseñados a tal fin. Por lo que se refiere a los conocimientos factuales y conceptuales, se valoran con mucha frecuencia demandando definiciones y explicaciones sobre conceptos y normas. Aunque no es objetable que se evalúen estos conocimientos, sí puede ser discutible la estrategia utilizada para llevar a cabo la evaluación: en tareas y ejercicios descontextualizados, aplicando una norma o reproduciendo una definición. Por su propia naturaleza, no permiten evaluar hasta qué punto el aprendizaje de estos contenidos es significativo y funcional, es decir, en qué medida pueden ser utilizados por los alumnos en tareas que los requieren para producir un texto correcto, para identificar el tipo de texto en que se podría encontrar una determinada información, y en general en tareas reales. Sin que suponga ningún tipo de generalización respecto de otras prácticas y medios utilizados por el profesorado para evaluar, no parece arriesgado sostener que cuando las pruebas tienen una configuración como la que se desprende del análisis realizado lo que evalúan se acerque más a la competencia en la aplicación de habilidades específicas en situaciones concretas que al uso estratégico de procedimientos para escribir y leer.

En síntesis, tomando en conjunto los dos tipos de datos a que nos hemos estado refiriendo, se observa una cierta falta de sintonía entre las opiniones formuladas por los profesores y la práctica de evaluación que ponen de manifiesto las pruebas que elaboran. Esta falta de sintonía se traduce sobretodo en el carácter predominantemente formal de los contenidos evaluados, frente a la caracterización más funcional y comunicativa que se desprende de sus afirmaciones. Se observa que la aplicación de normas ortográficas y de conocimiento morfológico y sintáctico en ejercicios bastante repetitivos continúa siendo la fórmula más habitual para evaluar los aprendizajes de los alumnos en el área de lengua mediante pruebas escritas. Aunque ello no presupone la inexistencia de otras prác-

ticas de evaluación que compensen este sesgo hacia lo normativo, ejercitado mayoritariamente fuera del contexto de uso, es relevante su persistencia.

Estas tareas no requieren el mismo esfuerzo cognitivo, ni el mismo tipo de conocimiento que el necesario para utilizar los aprendizajes realizados en contextos diversificados. No pueden dar cuenta del grado en que los conocimientos que se pretende que los alumnos aprendan han sido significativamente aprendidos, lo que puede explicar que en ocasiones la competencia mostrada por los alumnos en pruebas de estas características no se corresponda con la competencia que manifiestan cuando tienen que hacer uso de estos conocimientos en situaciones cuyos parámetros son distintos.

Dado que los exámenes y las pruebas son utilizados por muchos docentes, y dado que pueden tener un peso relevante en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, su análisis y optimización constituyen un paso necesario para la mejora de las prácticas evaluativas y de enseñanza. A este análisis ha querido contribuir este artículo, que se completa con el que se realiza sobre las tareas que evalúan la lectura y la escritura, cuyos resultados se presentarán en un próximo trabajo.

Notas

1. En el análisis de los datos que subyacen a este artículo colaboraron también S. López-Galmés y F. Esteban.
2. Proyecto "Actividad conjunta y estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares" (PB951032). Director: C. Coll. Miembros del equipo investigador: E. Barberà, T.Mauri, M.Miras, J.Onrubia, I.Solé y E.Valls. El Proyecto se ocupa de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en las dos etapas educativas obligatorias y en cuatro ámbitos de conocimiento: matemáticas, ciencias sociales, lectura y escritura.
3. En general, hemos identificado más demandas que preguntas en las pruebas. Sin embargo, la decisión de considerar el conjunto de preguntas que se plantean tras la lectura de un texto como un único tipo de tarea, a pesar de que en la prueba aparezcan como preguntas distintas, hace que en último término la cantidad global de unas y otras varíe poco.

Referencias bibliográficas

Alvermann, D.E. y D.W. Moore (1991) "Secondary School Reading". En R. Barr, M.L. Kamil y otros, **Handbook of Reading Research**. New York: Longman, Vol. II, p. 951-983.

Applebee, A. N. (1982) "Writing and Learning in School Settings." En M. Nystrand (ed.), **What writers know**. New York: Academic Press.

Applebee, A.N. (ed.) (1984) **Context for learning to write: Studies of Secondary School Instruction**. Norwood, NJ.: Ablex.

Breen, M. (1996) "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de Lengua (I)." **Signos, 19**. [Edición original en **Language Teaching**, 20/2, 1987].

Breen, M. (1997) "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de Lengua (I y II)." **Signos, 20**, p.52-73. [Edición original en **Language Teaching**, 20/3, 1987].

Hiebert, E.H. y T.E. Raphael (1996) "Psychological perspectives on literacy and extensions to educational practice." En D.C. Berliner y R.C. Calfee (eds.) **Handbook of Educational Psychology**. New York: Simon Schuster Mcmillan., p.550-602.

Mauri, T. y M. Miras (1996). **L'avaluació en el centre escolar**. Barcelona: Graó.

Miras, M. e I. Solé (1990). "La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje." En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) **Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación**. Madrid: Alianza, p.419-431.

Paris, S.G., B.A. Wasik y J.C. Turner (1991) "The development of strategic readers." En R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal y P.D. Pearson, **Handbook of Reading Research**. New York: Longman, Vol. II, p.609-641.

BEST COPY AVAILABLE

ANEXOS

Reproducción de algunas preguntas del cuestionario para especialistas de Lengua y Literatura de Ed. Secundaria.

a) Valore la importancia que otorga a los siguientes aspectos, contemplados en el Diseño Curricular de Educación Secundaria Obligatoria en el momento de proceder a una **evaluación de conjunto** de los aprendizajes de los alumnos en el área de Lengua (1 nada importante / 5 muy importante).

- o La comprensión de la lengua oral.
- o La expresión oral.
- o La lectura expresiva.
- o La comprensión lectora.
- o El conocimiento acerca de los géneros literarios.
- o El conocimiento y uso del léxico.
- o La producción de textos escritos de diversa tipología.
- o La corrección ortográfica.
- o El conocimiento de las normas gramaticales.
- o El conocimiento de la historia de la literatura.
- o El conocimiento de la historia de la lengua.
- o El conocimiento sobre el uso social de la lengua.

b) Valore la importancia que otorga a los siguientes aspectos, contemplados en el Diseño Curricular de Educación Secundaria Obligatoria, para evaluar de manera sistemática el aprendizaje de los alumnos en el **ámbito de la lectura**. (1 nada importante / 5 muy importante).

- o La velocidad lectora adquirida al leer textos habituales.
- o La lectura expresiva, con la dicción y entonación adecuadas.
- o La identificación de aquello que no se entiende en un texto y el uso de diferentes recursos (contexto, diccionario,...) para descubrir el significado de una palabra o expresión.
- o La identificación de las ideas principales de un texto y la capacidad de saberlas expresar a través de diferentes medios (resumen, esquemas,...).
- o La respuesta a cuestionarios de comprensión lectora.
- o La capacidad de leer de forma individual un texto, y de realizar un análisis y extraer conclusiones del mismo.
- o La capacidad de plantear preguntas adecuadas y de diferente nivel de dificultad sobre un texto leído.
- o El interés por la lectura que se concreta en la utilización de los recursos al alcance (bibliotecas, intercambios,...) de los alumnos.
- o El reconocimiento de diversas estructuras textuales (narraciones, descripciones, argumentaciones, textos personales...)
- o La capacidad de analizar e interpretar textos literarios atendiendo al autor y a su contexto.
- o La capacidad de diferenciar, en un texto leído, hechos, opiniones, interpretaciones.
- o La capacidad de reconocer y utilizar índices que faciliten la comprensión lectora (títulos y subtítulos, subrayados, sangrías, cambios de letra, enumeraciones, palabras clave,...)
- o La capacidad de elaborar resúmenes, síntesis, recensiones,... a partir de textos escritos.
- o La capacidad de utilizar la lectura para la búsqueda de información y la elaboración de dosieres y trabajos monográficos (del área de Lengua o de otras áreas).
- o La capacidad de utilizar la lectura para corregir los propios escritos y para mejorarlos.
- o La capacidad de conocer, saber encontrar y utilizar fuentes documentales diversas (libros de consulta, enciclopedias, diccionarios, monografías, periódicos,..) y de saber citarlos adecuadamente.
- o La manifestación de actitudes de respeto, curiosidad y análisis crítico hacia el material.

(En otra pregunta se pedía a los profesores que valoraran el grado de dificultad (1 nada problemático /5 muy problemático) que implica evaluar estos mismos aspectos).

c) Valore la importancia que otorga a los siguientes aspectos, contemplados en el Di-

seño Curricular de Educación Secundaria Obligatoria, para evaluar de manera sistemática el aprendizaje de los alumnos en el **ámbito de la escritura**.

- Los aspectos formales del escrito: márgenes, disposición del texto, pulcritud, letra clara.
- La corrección en los aspectos ortográficos y de puntuación de los textos producidos.
- La adecuación y corrección de las formas morfológicas y las estructuras sintácticas utilizadas.
- La riqueza, adecuación y precisión en el léxico utilizado.
- La organización y la coherencia interna de los textos producidos.
- La creatividad y originalidad en la presentación y el desarrollo de los temas.
- La capacidad de reconocer y de producir con corrección diferentes tipos de textos (narraciones, descripciones, argumentaciones, textos personales, formales,...).
- La capacidad de planificar previamente el texto que se producirá mediante esquemas u otros recursos.
- La capacidad de revisar y autocorregir los textos producidos a nivel formal, ortográfico, morfológico, sintáctico y lexical.
- La capacidad de revisar y autocorregir los textos producidos a nivel de su organización y coherencia interna.
- El interés por las propias producciones escritas y por las producciones escritas de los demás.
- La capacidad para valorar y utilizar la escritura como medio para poder fijar y recuperar la información.
- La capacidad de valorar y utilizar la escritura como medio de comunicación con los demás.
- La capacidad de valorar y utilizar la escritura como medio de expresión personal.
- La capacidad de valorar la importancia y la corrección de las propias producciones escritas en el conjunto de las materias y áreas.

(En otra pregunta se pedía a los profesores que valoraran el grado de dificultad (1 nada problemático /5 muy problemático) que implica evaluar estos mismos aspectos).

Colección Espacios para la lectura

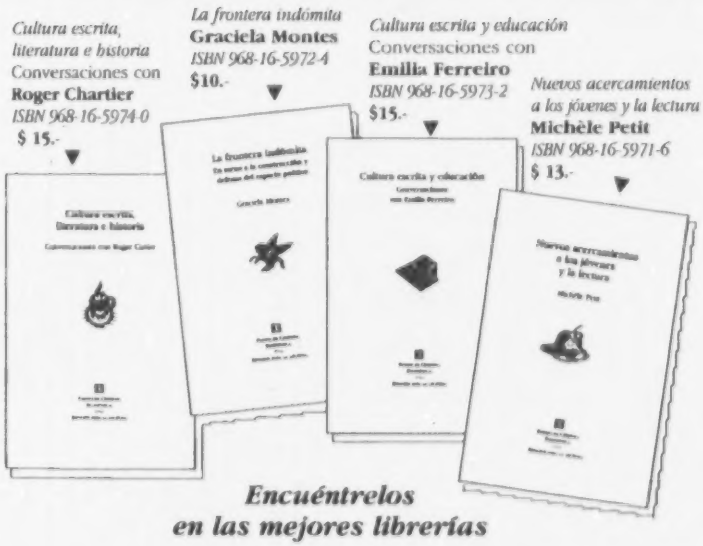
Una apuesta abierta en favor de la palabra

Cultura escrita, literatura e historia
Conversaciones con
Roger Chartier
ISBN 968-16-5974-0
$ 15.-

La frontera indómita
Graciela Montes
ISBN 968-16-5972-4
$10.-

Cultura escrita y educación
Conversaciones con
Emilia Ferreiro
ISBN 968-16-5973-2
$15.-

Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura
Michèle Petit
ISBN 968-16-5971-6
$ 13.-



Encuéntrelos en las mejores librerías

La colección ***Espacios para la lectura*** quiere tender un puente entre el campo pedagógico y la investigación multidisciplinaria actual en materia de cultura escrita, para que los maestros y otros profesionales dedicados a la formación de lectores perciban las imbricaciones de su tarea en el tejido social y para que el público en general pueda acercarse a las cuestiones relacionadas con la lectura, la escritura y la formación de usuarios activos de la lengua escrita.

Fondo de Cultura Económica
El Salvador 5665 (1414) • Telefax: (011) 4771-8977 - E-mail: fondo@fce.com.ar • Buenos Aires - Argentina

BEST COPY AVAILABLE

ANA MARÍA BORZONE DE MANRIQUE
CELIA RENATA ROSEMBERG

Culturas orales y alfabetización: un desafío para la escuela

Las autoras son investigadoras del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y miembros del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Introducción

En el año 1994 comenzamos una investigación en Salta y Jujuy en colaboración con una organización social, el Programa Yachay de la Fundación Obra Claretiana para el desarrollo de las comunidades collas (O.CLA.DE).[1], sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños de las comunidades collas.

El Programa Yachay en sus tareas de promoción había recogido, como un problema sentido por los pobladores, las dificultades que sus niños experimentaban en la escuela. Éstas están asimismo señaladas por datos estadísticos –indicadores de repitencia, de desgranamiento, sobreedad, analfabetismo funcional adulto– que son muy elevados en las provincias de Salta y Jujuy. En el monitoreo sobre "Legitimación social de la escuela en la zona" el Programa Ya-

chay encontró que la casi totalidad de los adultos entrevistados relaciona el no saber leer y escribir, el no haber pasado de los primeros grados en la escuela, con no saber defenderse, no poder expresar lo que necesitan, no poder reclamar cuando los atropellan. Por lo que el Programa tomó el fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura como uno de los factores que afecta el desarrollo integral de los niños y niñas collas y promovió y facilitó la realización de este estudio.

Al enfrentarnos como investigadoras con esta problemática partimos de concepciones sobre el desarrollo cognitivo y los procesos de enseñanza y aprendizaje, como las de Bruner (1986), Rogoff (1993) y Nelson (1996), inscriptos en la teoría socio-histórica-cultural de Vigotsky (1964-1978), que nos condujeron a considerar aspectos culturales más amplios y a tomar como eje de la problemática la relación entre los entornos fundamentales en la vida del niño: hogar, comunidad y escuela. El reconocimiento de que el niño y su mundo social están relacionados, de manera tal que no es posible entender a uno con independencia del otro, conduce a los investigadores a acercarse y a estudiar la realidad cotidiana de diferentes grupos de niños, realidad en la que se construyen conocimientos y se adquieren hábitos, destrezas, creencias y valores.

Desde esta perspectiva social del desarrollo, Bruner (1984) elabora el concepto de andamiaje, Rogoff (1993) el de participación guiada y Nelson (1996) el de construcción colaborativa; conceptos que tienen en común el visualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje como un entramado en el que los esfuerzos individuales, el apoyo adulto, la interacción social y el contexto cultural están intrínsecamente enlazados.

En este marco elaboramos un diseño etnográfico en el que se confrontaban el hogar, organizaciones educativas comunitarias y la escuela en cuanto a una serie de aspectos relevantes para el aprendizaje (Borzone de Manrique y Rosemberg, 1998).

En términos generales se observó que los miembros de las comunidades collas, herederos de la cultura quechua, no hablan ya esta lengua vernácula, sino una variante del español fuertemente marcada por el sustrato quechua. Los collas conservan costumbres, tradiciones, creencias y, a pesar de que algunos han alcanzado ciertas habilidades de lectura y escritura, parecen mantener gran parte de los rasgos de una cultura predominantemente oral (Ong, 1987). Entre ellos se señalan el lugar destacado que ocupan las relaciones interpersonales porque la comunicación verbal sólo se puede realizar a través del habla, la contextualización del conocimiento y las formas empleadas para enseñar y aprender, la valoración de la inteligencia en función del desempeño en determinadas tareas, el predominio del uso de un estilo de lenguaje oral tal como ha sido descripto por Chafe (1982, 1985), Tannen (1985) y Ochs (1979).

El propósito de este trabajo es precisamente presentar los resultados del análisis comparativo entre el hogar y la escuela en cuanto a una serie de aspectos relacionados con el contraste entre una cultura oral y una escrita.

Metodología

Sujetos

En esta investigación se tomaron como casos típicos cuatro comunidades, dos de Jujuy (Suripugio y Paicone) y dos de Salta (Pueblo Viejo y Poscaya). En las comunidades hay una sola escuela y una salita de educación inicial. De ahí que en cada comunidad participaron de la investigación el docente que tenía a cargo el plurigrado correspondiente al primer ciclo de la Enseñanza General Básica (primero, segundo y tercer año), y las dos mamás cuidadoras de la salita comunitaria de educación inicial y sus respectivos grupos de niños. Cabe señalar que en las comunidades collas no hay jardines de infantes ni docentes del sistema formal de educación. Debido a ello, la educación preescolar es atendida por señoras de la comunidad (mamás cuidadoras).[2]

Para el seguimiento de sus interacciones en el hogar, se seleccionaron 16 niños, 2 de primer grado –entre 6:6 y 7 años– y 2 de las salitas –entre 2:11 y 4 años– de cada comunidad.

Recolección de los datos

La recolección de los datos consistió en observaciones de la interacción verbal y no verbal en cada uno de los ámbitos objeto de estudio: escuela, salita y hogar. Los registros se llevaron a cabo a través de audio y video y fueron

realizados por los promotores del Programa Yachay que tienen inserción en las comunidades y que recibieron entrenamiento especial para la tarea. El corpus de datos obtenido comprende: 17 observaciones de la jornada en la escuela, 15 observaciones de la jornada en las salitas, 44 observaciones en el hogar de los niños seleccionados de la salita y 42 observaciones en el hogar de los niños seleccionados de la escuela.

Análisis de los datos

Se empleó una metodología de análisis cualitativo, el método comparativo constante (Glaser y Strauss 1967, Strauss y Corbin, 1991) para analizar los patrones de interacción verbal en los tres entornos –hogar, salita, escuela–.

La unidad de análisis considerada para los tres ámbitos fue la situación socialmente organizada entendida como un contexto de actividad construido por las personas en interacción con otras y cuya estructura se caracteriza por su objetivo, el espacio y el tiempo en el que tiene lugar, los participantes, los objetos involucrados, las acciones y la interacción verbal y no verbal.

En el análisis de las situaciones de interacción surgieron con relevancia dimensiones asociadas con el contraste entre culturas orales y escritas que muestran diferencias importantes entre los entornos (hogar, salitas, escuela) y que resultaron significativas para diferenciar los entornos en estudio. Éstas son: instrumentos de mediación cultural, estilos de enseñanza y aprendizaje, estructura social y estilos de lenguaje.

Resultados y discusión

La comparación entre el hogar y la escuela puso en evidencia diferencias importantes en cuanto a las dimensiones consideradas, diferencias que el análisis permitió conceptualizar en términos de una fractura entre ambos entornos. Esta ruptura se manifiesta en los siguientes aspectos:

◇ **Diferencias en los instrumentos de mediación cultural y en la forma en que se aprende a usarlos**

En sus hogares los niños collas no sólo aprenden a utilizar los instrumentos de su cultura, herramientas para realizar actividades específicas relacionadas con la cría de animales, la agricultura y artesanías sino que, además, este aprendizaje se produce predominantemente en contextos de actividades que no están separadas de las prácticas adultas.

En el siguiente ejemplo, Mabel (6 años) participa guiada por su madre Doña Simona en el cuidado de las ovejas.

Simona: Mmm, poquito quiere tomar, éste ha nacido esta mañana ¿cuál es el otro que ha parido la oveja, cuál es su mamá?

Mabel: Aquí 'stá.

Observadora: Mmm, no se deja agarrar...

Mabel: ...Este.

Simona: Este pillá, este que ha parido ayer, este vamos a pillar.

Mabel: Onde 'ta pue ¿cuál es?

Simona: ...De ese que se ha muerto, ese es su mamá, ¡pillále!

Mabel: ¿Cuál es?

Simona: La blanca es.

Mabel: ¿Esto, esto mami? *(Persigue a la oveja y la retiene hasta que llega su mamá.)*

Simona: ¡Agarrálo, agarrálo!

(Doña Simona se monta sobre la oveja grande, con una mano le sostiene las patas y con la otra sostiene al corderito recién nacido para que pueda entrar debajo de la oveja y pueda mamar algo. Doña Simona sostiene a ambas ovejitas todo el tiempo hasta que terminan de mamar, mientras Mabel la ayuda a sostener a la ovejita pequeña.)

Simona: Andá hace mamar a la chitita... la choca *(se refiere a la rubia)*.

Mabel: ¿Onde está? *(camina buscando entre las ovejas)*... eh ¿la choca?, chitita, chitita, chitita *(llama a la ovejita)*.

Los niños aprenden observando y haciendo junto a adultos o niños más capacitados, quienes organizan y estructuran las actividades y establecen submetas que el niño más pequeño puede realizar teniendo siempre presente el objetivo general de esas actividades.

Corina (3 años) colabora con su hermano Pedro (5:8 años) en la confección de un barrilete. Por medio de señalamientos verbales Pedro le indica aquello que debe realizar.

Pedro: Este va ser cola, Cori, Cori, Cori venil, agarrá ahí, agarrá ahí, atá ahí, fuerte estirá.

Corina: Va yompé así.

Pedro: Estirá fuerte, ¡ve! no, a ver tirá de ahí Cori, ¡ve!, ahí cortá otro, ¿la cola no?, sirve, ¿no?, falta el hilito, estirá de ahí, Cori, ¡estirá de ahí!

Tía: Estirá de ahí, Cori.

Pedro: Cola, cola.

Corina: ¿Cola?

Tía: ¿Hilo tenés?

Pedro: No, ahí 'stá sanita, este la cola, ahi'stá ¿ve?, hilo grueso ¿onde hay?, ahora sí, así no se corta.

Corina: Ahi'ta la cola, mirá una chiquita es.

Asimismo, los niños aprenden a través de las leyendas y cuentos que se transmiten oralmente de generación en generación, las pautas y normas que regulan la conducta individual.

En el intercambio que se presenta a continuación Marito (3:11 años) y Luis (5:6 años) cuentan a la observadora algunas de estas tradiciones.

Marito: Nosotros vamos a guardá pochoclo pa'las almitas.

Observadora: Ah, sí para las almitas.

Luis: Sí, van a venir las almitas que vienen, después se van al cielo volando.

Marito: Vamo haché ofrenda.

Por su parte la escuela tiene a la escritura como principal instrumento de mediación y recurre como forma de enseñanza a la instrucción directa, explícita, en situaciones separadas de contextos de actividad práctica. El acceso a la alfabetización se confunde con el de la escolarización, proceso que refleja en sus formas de enseñanza las de la cultura mayoritaria, dominada por el conocimiento de la escritura.

Maestro: ¿A la mañana cómo es?

Niño: Es de día.

Maestro: ¿Qué sale?

Niño: Sale el sol.

Maestro: ¿Qué es lo que nos da el sol?

Niño: Calor.

Maestro: ¿Y cómo estaría si no hubiera sol?

Niño: Helau.

Maestro: ¿Me saben decir por dónde sale el sol?

Niño:*(todos señalan y dicen)* Por atrás del cerro.

Maestro: A la hora de comer ¿dónde está?

Niños: *(Señalan arriba).*

Maestro: A la hora de tomar el té.

Niños: *(Señalan con el dedo el lugar.)*

Maestro: ¿Y cuándo se pierde?

Niño: Por allá, detrás del cerro.

Maestro: ¿A la noche qué sale?

Niño: Las estrellas y la luna.

Maestro: ¿A veces cómo es la luna?

Niño: Partida.

Para enseñar a leer y escribir los maestros de las comunidades collas recurren a la repetición y trazado de las letras y sílabas sin incluir al niño en actividades de lectura y escritura. Por lo que el objetivo general de estas actividades no es explícito y no tienen ningún significado para el niño quien, al provenir de una cultura no alfabetizada, tampoco puede por sí mismo dotarlas de significado.

Maestra: Entonces, ¿se acuerdan qué letrita es ésta?

Niños: "O".

Maestra: ¿"O" de qué?

Niños: "O" de oca.

Maestra: ¿Y esta letrita es.. ?

Niños: "A" de ala.

Maestra: Muy bien, ¿y estita?

Niños: "U", la "u" de uva.

Maestra: Entonces la primera que habíamos visto era...

Niños: "U" de uva *(el maestro la señala).*

Maestra: La segunda letrita que habíamos visto era...

Niños: "O" de oca.

Maestra: Y escribíamos con la "o".

Niños: Oca.

Maestra: ¿Y qué más podemos escribir?

Niños: Oscar.

◇ Diferencias en cuanto a la estructura social y formas de interacción

Los niños collas, a diferencia de lo que sucede en otras culturas en las que la interacción está más polarizada en la díada madre-niño, establecen múltiples relaciones con adultos y niños de diversas edades. Debido a la estructura social de las comunidades, los niños collas son miembros de grupos más amplios en los que interactúan con tíos, vecinos, abuelos, hermanos y con todas las personas que por un motivo u otro llegan a las comunidades.

El siguiente ejemplo ilustra las habilidades comunicativas de los niños. Marito (3 años) conversa con el agente sanitario y emplea distintas estrategias para convencerlo de que no necesita vacunarlo.

Agente sanitario: ¿Cuándo vas a ir a la salita para ponerte una vacuna?

Marito: Yo no, al bebé mamá va a llevar.

Armando: ¿Y vos no vas a ir para curarte?

Marito: No, yo sanito estoy.

En la escuela la estructura social se caracteriza por la interacción de un solo adulto con muchos niños al mismo tiempo. En contraste con el contexto comunitario de socialización, este adulto no tiene relación familiar con los niños por lo que esta relación se vuelve impersonal.

Con respecto al formato de la interacción verbal, éste es más flexible en el hogar que en la escuela. En el hogar los niños inician a menudo el intercambio, preguntan, responden y comentan a través de intervenciones extensas.

En el fragmento de intercambio que se presenta a continuación Ernestina narra a su tía Verónica una pelea que ha tenido y luego conversa sobre una tarea que está realizando. Es ella quien propone y cambia los tópicos.

Ernestina: Ayer me estaban por pegar.

Verónica: ¿Adónde?

Ernestina: Allá en el callejoncito, en la salita, en ese campito con tierra amarilla ¿no ve? ahicito.

Verónica: ¿Por qué te quieren pegar?

Ernestina: Yo le he dicho le voy a avisar a mi mamá, una señora ha venido le ha dicho qué están haciendo.

Verónica: Vos tenés que avisarle a la señorita.

Ernestina: Ha saliu otra chica más grande, tres eran, esa chiquita también.

Verónica: Voy a tener que ir a reclamar.

Ernestina: Otra me ha pillao, ésa me ha atajao. Otro día era la María.

Verónica: ¿Y por qué te querían pegar?

Ernestina: Yo estaba viniendo y ella con la Rita me han atajao y después ha salido una señora y ha dicho vayan rápido ha dicho.

Verónica: Vos tenés que salir rápido y venirte corriendo.

Ernestina: Pucha esta papa grande tiene gusano, ¡ya me he cansao!

Verónica: Andá buscáte un banco.

En la escuela la participación de los niños es mínima y la mayoría de las interacciones responden a la secuencia IRE (Iniciación, Respuesta, Evaluación) que representa la estructura de la lección tradicional.

◇ Diferencias en los sistemas de valores

En el hogar el niño es valorado por las habilidades y destrezas que muestra en el desempeño de las actividades diarias, tanto las relacionadas con las tareas de cuidado del hogar como las de economía doméstica (economía de subsistencia), mientras que en la escuela el sistema de valores está asociado al desempeño en la lectura, la escritura y el cálculo.

En el siguiente ejemplo Gabriel (3:6 años) ayuda en la cocina a su mamá. Una vecina valora su tarea.

Gabriel: Yo cortar mamá papas.

Mamá: Cuidado con cortarte el dedo changuito.

Vecina: ¡Qué guapo, como ayuda a la mamá!

◇ Diferencias en los estilos de lenguaje

Los niños collas no dominan un estilo de lenguaje escrito al ingresar a la escuela, pero es-

to no parece ser un obstáculo para el aprendizaje ya que en el ámbito escolar tienen poco contacto con textos escritos y el nivel de alfabetización que se les proporciona no es representativo del nivel necesario para desempeñarse en una sociedad alfabetizada. Cuando la escuela está preparada para brindar una enseñanza de calidad en la comprensión y producción de discurso elaborado oral y escrito y recibe niños de entornos familiares y comunitarios cuyos estilos de comunicación son propios de culturas orales, puede producirse una fractura, como ha sido identificada en diversos estudios (Snow, 1983; Michaels, 1988; Collins y Michaels, 1980; Borzone de Manrique y Granato,1995).

El hecho de que en las escuelas de las comunidades collas no se produzca esta fractura tiene, aun cuando parezca paradójico, severas consecuencias para el acceso de los niños a la cultura escrita. La presencia de una fractura hogar-escuela en esta dimensión significaría que la escuela posee y puede ofrecer un alto nivel de alfabetización que el medio no tiene. En dicho caso la escuela tendría que elaborar estrategias pedagógicas adecuadas para que los niños alcancen un dominio del lenguaje escrito.

Los niños llegan a la escuela sin haber tenido experiencias de lectura y escritura ni en sus hogares ni en las salitas de educación inicial. A pesar de que en estos contextos los niños dibujan y realizan algunas acciones de escritura como, por ejemplo, escribir el nombre, las mamás cuidadoras comparten con los niños las estrategias y el estilo de discurso característico de una cultura oral y no tienen un desempeño fluido en lengua escrita. De ahí que las salitas no constituyan en la actualidad un verdadero puente hacia la alfabetización. Las salitas, al ser comunitarias, constituyen un espacio propicio para que los niños comiencen el proceso de escolarización ya que allí se valoran los comportamientos y las actitudes propias de esa cultura y los niños pueden establecer, en situaciones de participación guiada, múltiples relaciones con un formato de interacción flexible semejante al del hogar. Pero para que las salitas funcionen como una transición entre el hogar y la escuela que facilite el proceso de adquisición de la lectura y escritura tendrían que ponerse en práctica otras estrategias.[3] Así, por ejemplo, podrían implementarse programas con niños tutores de los últimos años de la Enseñanza General Básica que a través de lecturas frecuentes de cuentos guíen a los más pequeños en su ingreso a la alfabetización.

Vemos entonces que en el marco de las nuevas concepciones sobre el desarrollo cognitivo es posible una mejor comprensión del fracaso escolar de los niños collas, porque en ellas las diferencias culturales adquieren enorme significado en tanto cada contexto sociocultural proporciona instrumentos y tecnologías específicas para abordar los problemas de la vida diaria y plantea las metas del desarrollo y los medios para alcanzarlas (Borzone de Manrique y Rosemberg, 1998; Rosemberg y Borzone de Manrique, 1998).

Pero los maestros han sido formados en concepciones sobre el aprendizaje como un desarrollo universal, como cambios o incrementos de una capacidad general, por lo que no están preparados para afrontar las diferencias en conocimientos y habilidades y valorarlas como parte de un desarrollo cognitivo culturalmente determinado. Es precisamente el sesgo en la mirada que introduce esta concepción el factor que hace difícil que los maestros puedan ponderar las consecuencias que tienen la brecha entre el hogar y la escuela para la alfabetización de los niños collas.

Con el objeto de contribuir a salvar estas diferencias hemos elaborado una propuesta de alfabetización intercultural para plurigrado basada en el programa ECOS (Borzone de Manrique y Marro, 1990; Borzone de Manrique, 1994), incorporando: a) las formas de enseñanza apropiadas a los estilos de aprendizaje en esas comunidades, esto es formas implícitas de enseñanza en el contexto de actividades conjuntas y significativas; b) las pautas de interacción, es decir generando situaciones de interacción entre niños de igual y diferente edad, para modificar la estructura tradicional de la clase (secuencia IRE); c) los conocimientos, los intereses, las preocupaciones, los valores y experiencias de los niños collas. La construcción de nuevos conocimientos tiene necesariamente que apoyarse en los que los niños han adquirido y a partir de ellos expandir su mundo conceptual.

Cabe señalar que la educación intercultural aparece en general muy ligada a grupos étnicos que conservan y hablan su lengua vernácula. Sin embargo, como señalan Arnoux y Bein (1994) es importante tener presente que incluso las variedades de una lengua constituyen "un

espacio de identificaciones colectivas específicas". Por lo que se torna necesario atender a las diferencias culturales y lingüísticas cuando se aborda la problemática de la alfabetización en grupos que, como los collas del Noroeste Argentino, aunque en su mayoría parecen no conocer el quechua, hablan una variedad de español y conservan su cultura y tradiciones.

Para llevar a la práctica esta propuesta se elaboró un libro de lectura intercultural y bidialectal: **Las aventuras de Ernestina**.[4] Este libro es un resultado directo de la investigación en las comunidades collas; Ernestina, la protagonista, es una de las niñas que grabamos durante días y días en su comunidad, Pueblo Viejo, Salta. Junto con Eulalia Flores, la maestra y promotora del programa Yachay que realizó las observaciones, escribimos el libro partiendo de los registros y novelando los episodios.

El hecho de que se trate de un libro bidialectal e intercultural tiene como objetivo evitar la fractura entre el hogar y la escuela, que hemos señalado como uno de los factores que dan cuenta del fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Es importante considerar que la mayor parte de los libros que circulan en el medio escolar reflejan sólo la cotidianeidad de un niño, generalmente, estereotipado de zona urbana: su dialecto, costumbres, conocimientos y entorno familiar y social. Como punto de partida para aprender a leer y a escribir, estos libros plantean dos dificultades: por un lado un mundo de referencia desconocido para el niño colla y, por otro, un dialecto no familiar.

Actualmente existe consenso sobre la necesidad de que el niño vea su habla escrita para darse cuenta de que la escritura es lenguaje, conocimiento que representa el ingreso al proceso de alfabetización. De ahí que **Las aventuras de Ernestina** incorpore la cultura de los niños collas, la variedad dialectal que hablan y, a su vez, los introduzca en el dialecto estándar y en la cultura mayoritaria.

El narrador, que se presenta como un adulto joven que conoció a Ernestina, emplea el dialecto estándar mientras que en las transcripciones de los diálogos de Ernestina y otros miembros de su comunidad aparece la variedad hablada por los collas.

Las aventuras de Ernestina nos pone en contacto con diversos aspectos que configuran el mundo experiencial de esta niña y de otros niños y adultos de las comunidades, con sus juegos, trabajos, conocimientos, entorno social y físico. El carácter intercultural del libro se refleja en el rescate de los aportes de la cultura colla y su articulación con otras culturas, tanto en la primera como en la segunda parte que consiste en una selección y adaptación de textos, cuentos, leyendas e historias.

En este sentido **Las aventuras d Ernestina** está promoviendo la valoración de una cultura y un dialecto que no siempre son apreciados en la escuela. Como al mismo tiempo el libro incluye contenidos diversos y el dialecto estándar, se acerca a los niños al conocimiento de otros mundos y se da apoyo al desarrollo de habilidades lingüísticas para permitirles un mejor desempeño en contextos socio-culturales diversos.

Notas

1. Los resultados que se presentan en este trabajo son parte de una investigación realizada en el marco del Programa Yachay de la Fundación O.CLA.DE: (Obra Claretiana para el Desarrollo de las Comunidades Collas), con financiamiento de la Fundación Van Leer (Holanda). El programa Yachay, dedicado a mejorar las condiciones de vida –salud, alimentación y educación– de los niños de las comunidades, promovió esta investigación con el objeto de contar con un diagnóstico científico que fundamentara cambios en la intervención pedagógica.
2. El Programa Yachay de la Fundación O.CLA.DE. ha creado las salitas de educación inicial para la atención de la primera infancia y capacita a señoras de la comunidad para que se hagan cargo de esta tarea.
3. Cabe señalar que en el marco de este proyecto se proveyó a cada salita de una biblioteca de libros de cuentos. Hasta ese momento no existía en las comunidades cuentos para niños.
4. En el anexo de este trabajo se incluyen, a modo de ejemplo, algunas páginas de este libro.

Referencias bibliográficas

Arnoux, E. y R. Bein (1995) "Els catanoparlants no som espanyols: la relación entre lengua, nación y estado." **Signo y Seña**, **4**, p.75-96.

Borzone de Manrique, A.M. y M. Marro (1990) **Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica**. Buenos Aires: Kapelusz.

Borzone de Manrique, A.M. (1994) **Leer y escribir a los 5**. Buenos Aires: Aique.

Borzone de Manrique, A.M. y L.Granato (1995) "Discurso narrativo: algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social." **Lenguas Modernas 22**, p.137-166.

Borzone de Manrique, A.M. y C. Rosemberg (1998) **Fracaso escolar: El desencuentro entre el hogar y la escuela**. (Trabajo aún no publicado.)

Bruner, J. (1984) **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza Psicología.

Collin, J y S. Michaels (1980) "The importance of conversational discourse strategies in the acquisitions of literacy." En **Proceeding of the Sixth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society**. Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society.

Chafe, W. (1982) "Integration and involvement in speaking, writing and oral literature." En D. Tannen (ed.) **Spoken and written language**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Chafe, W. (1985) "Differences between speaking and writing." En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (eds.), **Literacy, language and learning**. New York: Cambridge University Press.

Glaser, B. y A. Strauss (1968) **The discovery of grounded theory**. Chicago: Aldine Publishing Company

Michaels, S. (1988) "Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso." En Cook-Gumperz, **La construcción social de la alfabetización**. Madrid: Paidós.

Nelson, K. (1996) **Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind**. New York: Cambridge University Press.

Ochs, E. (1979) "Planned and unplanned discourse." En T. Givon (ed.), **Discourse and syntax**. New York: Academic Press.

Ong, W. (1987) **Oralidad y escritura**. México: Fondo de Cultura Económica.

Rogoff, B. (1993) **Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social**. Barcelona: Paidós.

Rosemberg, C. y A.M. Borzone de Manrique (1998) "Interacción verbal y cognición: el desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar." **Lenguas Modernas** (en prensa).

Snow, C.E. (1983) "Literacy and language: relationships during the preschool years." **Harvard Educational Review**, **53**, 2, p.165-189.

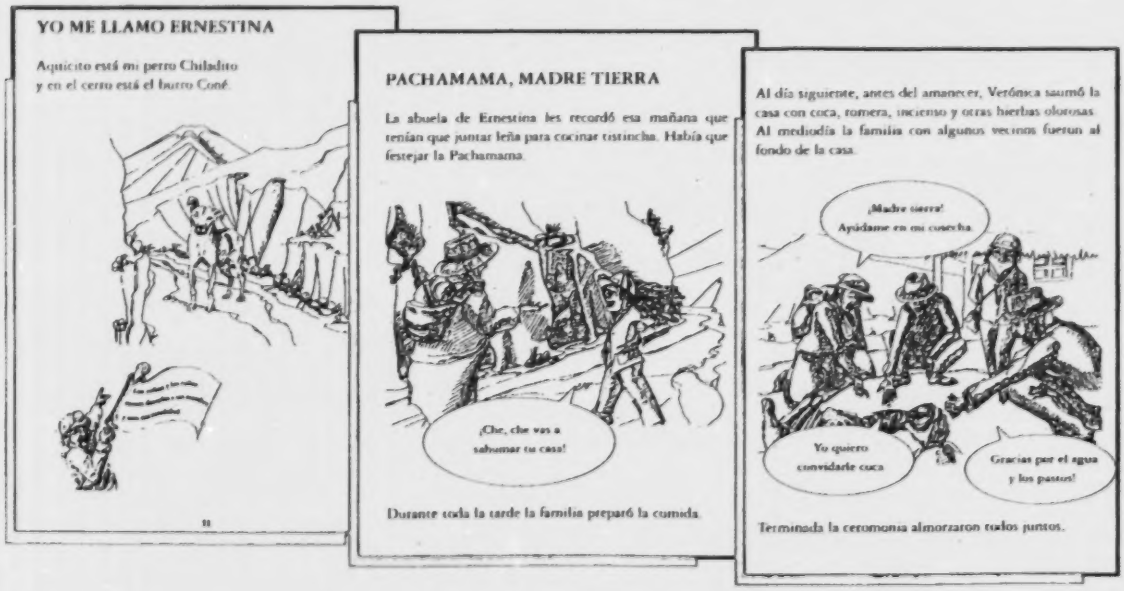
Strauss. A. y J. Corbin (1991) **Basics of qualitative research**. Londres: Lage Publications.

Tannen, D. (1985) **Relative focus of involvent in oral and written discourse**. En D. Olson, N. Torrance, y A. Hildyard (eds.), Literacy, language and learning. New York: Cambridge University Press.

Vigotsky, L.S. (1964) **Lenguaje y pensamiento**. Buenos Aires: Lautaro.

Vigotsky, L.S. (1979) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Grijalbo.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en marzo de 1999 y aceptado con modificaciones en julio del mismo año.*



96 BEST COPY AVAILABLE

MABEL CONDEMARÍN

Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes

Profesora de Educación y Magister en Ciencias de la Educación. Actualmente es profesora del programa de Magister de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Chile y Coordinadora del Ministerio de Educación de Chile en el área de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de las Escuelas de Sectores Pobres.

Existe consenso entre los psicólogos cognitivos y los educadores que sólo se aprende cuando una nueva información se integra dentro de un esquema o estructura cognitiva ya existente. Los esquemas son estructuras que representan los conceptos genéricos almacenados en nuestra memoria de largo término (Rumelhart, 1980). Distintos autores y educadores utilizan los términos esquemas cognitivos, *background* de experiencias y conocimiento previo, como términos intercambiables.

Los niños desarrollan sus esquemas a través de sus experiencias. Si los lectores tienen limitadas experiencias en relación con un tópico específico, su comprensión lectora se verá seriamente limitada. Numerosos estudios relacionados con la comprensión de textos demuestran que los conocimientos previos influyen directamente en ella (Pearson et al., 1979).

La activación de los esquemas o conocimientos previos de los estudiantes contribuye a que el aprendizaje sea más eficiente, los estimula a usar su lenguaje básico, permite al educador conocer mejor a sus alumnos como individuos con historias particulares. También crea dentro de la sala de clases un ámbito donde el contexto cultural de los estudiantes es expresado, compartido y validado. Todo esto los motiva a involucrarse más plenamente en el proceso de aprendizaje.

Dado que los estudios confirman que la activación del conocimiento previo y la definición de un propósito para leer mejoran la construcción del significado de los estudiantes, es importante para los educadores conocer y aplicar una serie de estrategias destinadas a ayudarlos a ser lectores cada vez más independientes (París et al., 1991). Una estrategia constituye un plan seleccionado deliberadamente para cumplir una meta específica.

La activación y desarrollo del conocimiento previo puede ser necesaria en tres instancias:

◇ Cuando se presenta un tema que requiere del conocimiento de determinados conceptos e ideas necesarios para entenderlo.

◇ Cuando se observa, en medio de una lección, que ciertos estudiantes necesitan más conocimiento previo para entender mejor lo que están leyendo o escribiendo.

◇ Cuando se presenta una pieza de literatura dentro de la lección o de la unidad temática.

Algunas estrategias de enseñanza para apoyar a los estudiantes a ser independientes en activar su conocimiento previo y en establecer sus propósitos para leer, son las siguientes (Cooper, 1997):

◇ Preguntas previas y formulación de propósitos.
◇ Mirada preliminar estructurada y predicción.
◇ Discusión.
◇ Lluvia de ideas.
◇ Mapa semántico.
◇ Guías de anticipación.
◇ Lectura en voz alta a los estudiantes.
◇ Escritura rápida.
◇ C-Q-A.

Preguntas previas y formulación de propósitos

Una estrategia efectiva para activar el conocimiento previo de los alumnos y mejorar su construcción del significado consiste en formularles una pregunta (o preguntas); o bien, darles un tema para pensar y focalizar su atención, a medida que ellos leen. Las preguntas previas y establecimiento de propósitos han demostrado ser una efectiva estrategia para proporcionar un "andamiaje" para el aprendizaje a los estudiantes que lo requieran (Tierney y Cunninham, 1984).

Con el fin de aplicar esta estrategia es conveniente realizar los siguientes pasos:

◇ Examinar el texto que será leído por los estudiantes con el fin de determinar la línea argumental (en textos narrativos) o los conceptos o ideas principales (en textos expositivos).

◇ Decidir qué conocimientos previos ellos necesitarán para comprender el texto.

◇ Formular una pregunta o un planteamiento de propósito para leer el texto para que los estudiantes piensen en ello antes de comenzarlo.

◇ Invitar a los estudiantes a leer el texto para responder la pregunta o para satisfacer el propósito planteado.

◇ Después de la lectura, retomar la pregunta o el propósito planteado, para ver si los estudiantes han logrado sus metas y para discutir lo que encontraron. El hecho de controlar si el propósito planteado fue logrado es importante para ayudar a los estudiantes a construir el significado del texto.

Esta estrategia puede ser utilizada cuando los estudiantes están comenzando a aprender a construir significados, cuando no pueden formular sus propios propósitos o preguntas previas; o bien, cuando el texto es extremadamente difícil. La meta es producir un modelo para que los estudiantes lleguen a usar la estrategia en forma independiente.

Generalmente, es recomendable combinar las preguntas previas y establecimiento de propósitos con otras estrategias, tal como la discusión y la lluvia de ideas. Las guías de estudio constituyen una variación de esta estrategia.

Mirada preliminar estructurada y predicción

La mirada preliminar y la predicción han demostrado ser efectivas para apoyar a los estudiantes a construir el significado (Graves y Cooke, 1980; Anderson y Pearson, 1990). Con el fin de extraer el sentido del texto, los estudiantes hojean el material de lectura, observan

el título y los subtítulos, miran las ilustraciones, los cuadros y las leyendas que los acompañan, leen las introducciones a los primeros párrafos, etc. Utilizando su conocimiento previo y la información obtenida de esta mirada preliminar, ellos deciden si el texto es narrativo o informativo y predicen lo que creen que sucederá (textos narrativos) o lo que aprenderán (textos expositivos).

Algunos estudiantes necesitan efectuar esta mirada preliminar en forma más estructurada. Una mirada preliminar estructurada es cuidadosamente guiada por el educador e involucra a menudo algún tipo de representación gráfica de la información para apoyar a los estudiantes a reconocer las ideas que están presentadas en el texto y cómo están organizadas (Neuman, 1988).

Los procedimientos recomendados para orientar esta estrategia son diferentes para los textos narrativos y expositivos.

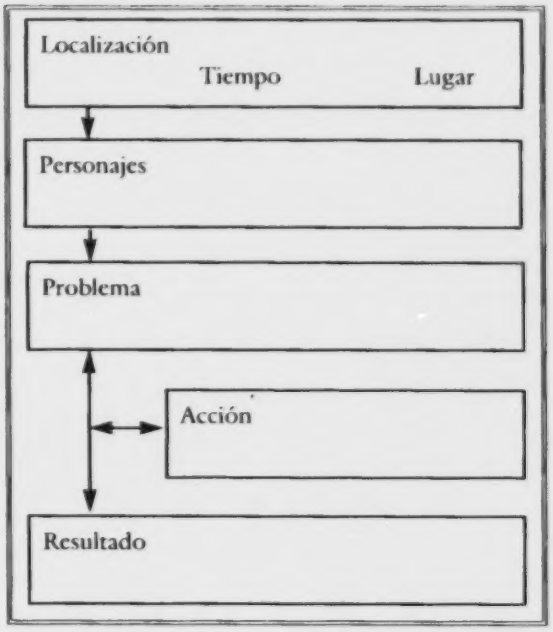
Mirada preliminar estructurada en textos narrativos

Los textos narrativos "cuentan" una historia y se organizan de acuerdo con un patrón secuencial que incluye un comienzo, un medio y un final. Dentro de este patrón, un texto narrativo puede estar compuesto de varios episodios que incluye personajes, una localización, un problema o conflicto, acción y resolución del problema. Estos elementos constituyen la gramática o plan básico de la historia.

La mirada preliminar estructurada en textos narrativos se orienta principalmente hacia su línea argumental, con el apoyo del educador (Beck, 1984; Beck y otros, 1982). Para efectuarla se sugiere invitar a los estudiantes a seguir los siguientes pasos:

- ◇ Hojear el libro desde su comienzo para captar el sentido de la línea argumental. Identificar la localización, los personajes, el problema, la acción y los resultados o consecuencias.
- ◇ Formular preguntas o planteamientos que orienten a los estudiantes a leer el título y uno o dos párrafos iniciales (dependiendo del nivel) y a observar algunas ilustraciones.
- ◇ Estimular a los estudiantes a compartir lo que han aprendido.
- ◇ Presentar un mapa de la historia y comentar con los estudiantes sus principales elementos. Cuando los lectores son principiantes o tienen dificultades para construir el significado, es necesario focalizarse en uno o dos elementos e incluir otros más adelante. Un ejemplo de mapa de la narración para una mirada estructurada es el que se muestra en la **figura 1**.
- ◇ Estimular a los estudiantes a predecir lo más posible los elementos de la historia, a partir de su mirada preliminar.
- ◇ Solicitarle a los estudiantes que lean la historia en silencio, en forma completa o en secciones. Retomar el mapa de la historia para ayudarlos a observar si sus predicciones fueron comprobadas o cambiadas. Completar juntos el mapa de la narración.

FIGURA 1
Mapa de la historia para efectuar una mirada estructurada



Mirada preliminar estructurada en textos expositivos

Las miradas preliminares en textos narrativos tienden a ser similares porque éstos poseen generalmente la misma estructura básica. En cambio, las miradas preliminares estructuradas en textos expositivos tienen más variaciones porque éstos tienen diferentes estructuras textuales. Por ende, las pautas que se dan a continuación requieren ser adaptadas a la estructura de cada texto.

◇ Dar una mirada preliminar al texto para determinar las ideas principales. Presentar un organizador gráfico que ayude a los estudiantes a visualizar cómo se compone la información. Por ejemplo, si el texto tiene tres ideas principales, el organizador gráfico sería semejante al ejemplo mostrado en la **figura 2**. Sin embargo, muchos textos no se adaptan a un esquema tan claro.

◇ Utilizar preguntas y planteamientos para ayudar a los estudiantes a dar una mirada preliminar al texto, usando la lectura del título y los subtítulos, mirando las ilustraciones y las leyendas bajo ellas.

◇ Guiar a los estudiantes a través de la mirada preliminar al texto a predecir qué tipo de información aprenderán.

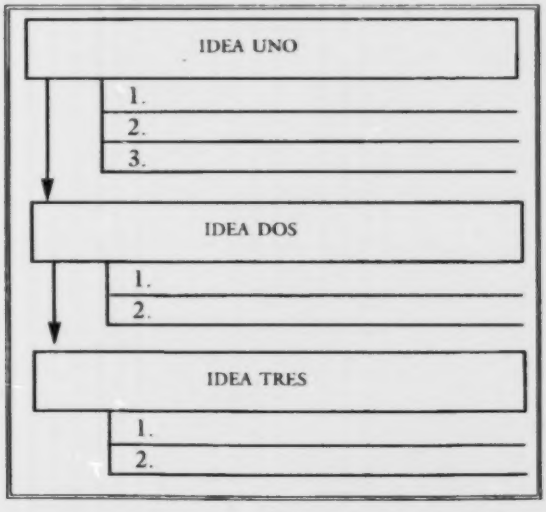
◇ Presentar el organizador gráfico e informar a los estudiantes que las ideas del texto están organizadas de acuerdo con el esquema mostrado.

◇ Invitar a los estudiantes a leer el texto para descubrir las ideas principales presentadas en su organizador gráfico, ellos también pueden identificar la información que apoya estas ideas principales.

Las miradas preliminares estructuradas son útiles:

- Cuando el texto es particularmente difícil.
- Cuando los estudiantes están aprendiendo una segunda lengua.
- Cuando los estudiantes están mostrando dificultades en la construcción del significado.
- Cuando se sabe que los estudiantes tienen un limitado conocimiento previo acerca del tópico o acerca del tipo de texto que enfrentan.

FIGURA 2
Organizador gráfico sobre un texto expositivo



Las respuestas de los estudiantes durante el tiempo dedicado a las miradas preliminares ayudan a determinar el nivel y adecuación de sus conocimientos previos y a observar lo que ellos están obteniendo de esta mirada preliminar. La estrategia puede combinarse con cualquiera de las otras descritas en este apartado.

Discusión

La discusión es una de las estrategias más ampliamente usadas para activar el conocimiento previo de los estudiantes antes de la lectura o la escritura (Alvermann y otros, 1987). Constituye un procedimiento interactivo durante el cual el educador y los estudiantes comentan acerca de un tema; no consiste simplemente en proporcionarles un cuerpo de información sino que debe satisfacer por lo menos tres criterios:

◇ Los participantes deben desplegar múltiples puntos de vista y estar dispuestos a cambiar sus ideas en relación con la materia en discusión.

◇ Los estudiantes deben interactuar entre ellos y con el educador.

◇ La interacción debe constituir una oportunidad para que todos los participantes escuchen y tomen la palabra.

La acción de conducir una discusión efectiva para activar y desarrollar el conocimiento previo antes de la lectura requiere de una planificación cuidadosa por parte del educador, también implica tomar decisiones sobre la marcha durante la discusión. Las siguientes pautas pueden ser útiles para conducir este proceso:

◇ Revisar el texto antes de leerlo. Determinar la línea de la historia o los conceptos claves, necesarios para comprender el texto. Por ejemplo, si los estudiantes van a leer un texto expositivo sobre los salmones, focalizar la atención sobre lo que los estudiantes saben sobre ellos (o si no los conocen, sobre algunos peces) y su ciclo de vida. Por otro lado, si van a leer una narración de ciencia ficción, la discusión podría centrarse en cómo ellos reaccionarían si seres extraplanetarios irrumpieran en sus vidas.

◇ Formular preguntas que requieran que los estudiantes respondan con algo más que sí o no. Las preguntas deben estimularlos a pensar y explicar sus respuestas. Para que ello ocurra los educadores deben elaborar anticipadamente tales preguntas.

◇ Estimular a los estudiantes a formular sus propias preguntas sobre un tópico o sobre las respuestas de sus compañeros. El educador puede modelar tal conducta y pedirle a los estudiantes que hagan preguntas similares a las suyas o a las que formulan otros estudiantes.

◇ Estimular a todos los estudiantes a responder preguntas en forma individual y no esperar a que otros las hagan. El educador debe incentivar la máxima participación de todos los estudiantes, aun de los más reacios a responder. Cuando se los invita a responder preguntas, constituye una buena idea formular las preguntas antes de pedirle a alguno que las responda. Esta práctica también los estimula a escuchar.

◇ Después de formular una pregunta, dar a los alumnos tiempo suficiente para responderla. Los estudiantes necesitan variadas cantidades de tiempo para pensar sus respuestas.

◇ Mantener la discusión centrada en un tópico. Para el fin propuesto, es mejor y más motivante provocar una breve y vívida discusión que una extensa que incluya variados tópicos.

◇ Participar en la discusión y hacer que los estudiantes resuman los puntos planteados. Para que la discusión tenga valor para ellos, deben ser capaces de internalizar, verbalizar y resumir los puntos que se han desarrollado.

La discusión puede usarse con cualquier grupo y en cualquier momento en que se requiera activar el conocimiento previo. Cuando los estudiantes tienen un limitado o incorrecto conocimiento o manifiestan dificultad para construir el significado es aconsejable combinar la discusión con otras estrategias. Por ejemplo, si el grupo tiene un limitado conocimiento acerca de los salmones combinar la discusión con fotografías, filmes o diapositivas sobre ellos. La estrategia es más exitosa cuando se realiza en grupos pequeños.

La discusión también constituye una excelente manera de evaluar el conocimiento previo de los alumnos. Las respuestas y las interacciones de los estudiantes revelarán sus conocimientos, sus desconocimientos y sus concepciones equivocadas.

Para facilitar el desarrollo de la discusión es recomendable presentarle a los estudiantes una pauta como la siguiente:

△ Centre su atención en el tema.

△ Preste atención a lo que dicen los otros.

△ Formule preguntas en relación con las ideas presentadas.

△ Dé a cada uno la oportunidad de participar.

△ Piense acerca de lo que se está planteando.

△ No interrumpa a los otros.

Lluvia de ideas

La lluvia de ideas constituye una buena estrategia para activar el conocimiento previo de los estudiantes. Requiere que ellos expresen todo lo que saben acerca de un tema particular o de una idea, antes de iniciar una lectura o redactar un escrito.

Los estudiantes pueden trabajar en forma individual o en pares, primero sacando a luz todas las ideas que ellos tienen sobre un tópico específico y luego compartiéndolas con el grupo. El educador lista las ideas en la pizarra y luego los invita a discutirlas. A medida que los estudiantes escuchan las ideas de los otros, ellos generalmente recuerdan información adicional o bien adquieren nuevos conocimientos.

Los siguientes pasos muestran una modalidad para realizar la lluvia de ideas:

◇ Proporcionar a los estudiantes tarjetas para registrar su información.

◇ Pedirles que escriban todas las palabras, ideas o frases que acudan a su cabeza sobre el tópico dado.

◇ Solicitarles que lean sus listas en voz alta al grupo mientras el educador registra todas las ideas sobre la pizarra o en un proyector.

◇ Discutir la información registrada, destacando las ideas que se relacionen directamente con la selección de lectura. Si aparece en la lista información incorrecta puede dejarse para ser corregida después de la lectura por los mismos estudiantes, a través de discutir y responder. Sin embargo, el error puede ser analizado inmediatamente, si es significativo e interfiere la correcta construcción del significado.

◇ Dirigir la discusión de las ideas generadas por los estudiantes hacia la línea argumental (en el caso de textos narrativos) o hacia las ideas principales de la selección (en el caso de textos expositivos). Concluir la discusión ayudando a los estudiantes a aclarar sus propósitos frente a la lectura o bien a establecerlos para efectuarla.

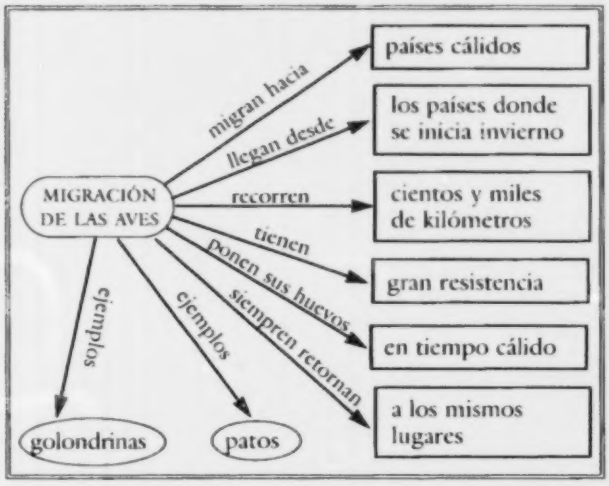
La lluvia de ideas debe ser utilizada cuando los estudiantes tienen alguna información sobre el tema. Si ellos sólo tienen una limitada cantidad de conocimiento previo sobre la materia, la actividad en pequeños grupos puede ser más efectiva porque les permite aprender unos de otros.

La estrategia es útil como una actividad de apertura a una unidad temática o para leer un texto recreativo o informativo. También constituye una excelente manera de evaluar el conocimiento previo de los alumnos. Tal como la discusión, la lluvia de ideas es una estrategia más efectiva cuando se utiliza con otras.

Mapa semántico

El "mapa semántico" es una representación visual de un concepto particular. Esta estrategia, descrita inicialmente por Pearson y Johnson (1978), puede ayudar a los estudiantes a activar y desarrollar su conocimiento previo estableciendo las relaciones dentro de un tópico dado. Los óvalos son usados para representar los conceptos y las líneas con flechas y palabras escritas sobre ellas representan las relaciones. Las relaciones mostradas en el mapa pueden ser de clase, de propiedad o propiedades; o bien, mostrar ejemplos. La **figura 3** muestra un mapa semántico elaborado con estudiantes de 5º grado que se preparaban a leer un artículo sobre la migración de las aves.

FIGURA 3
Mapa semántico



Hay muchas maneras de usar un mapa semántico. A continuación se presenta una pauta estructurada para ser dirigida por el educador; la segunda también incorpora la lluvia de ideas seguida por agrupamiento y rotulación de conceptos.

Pauta 1

- ◇ Determinar el tópico o el concepto principal a ser discutido en la pizarra o en el proyector de transparencias y escribirlo dentro del óvalo. En la **figura 3** el concepto es "la migración de las aves".
- ◇ Pedir a los estudiantes que piensen en palabras que describan el tópico. Escribir esas palabras dentro de rectángulos y unirlas con flechas con el óvalo del concepto principal. Sobre las flechas escribir frases tales como vuelan hacia o migran para mostrar las relaciones entre el concepto y las palabras enmarcadas.
- ◇ Pedir a los estudiantes que recuerden nombres de aves migratorias y escribirlos con flechas que indican ejemplos.

Pauta 2

- ◇ Presentar el concepto que será estudiado y escribirlo dentro de un óvalo, sobre la pizarra o en el proyector de transparencias.
- ◇ Pedir a los estudiantes que digan, al estilo de una lluvia de ideas, palabras o ideas relacionadas con el concepto. Si es necesario aportar información adicional.
- ◇ Apoyar a los estudiantes a agrupar las palabras o las ideas para crear un mapa semántico para el concepto. Usar diferentes formas para representar las distintas categorías de información: rectángulos para usos o descripciones, círculos para ejemplos y cuadrados para otro tipos de información.

No existe una sola manera de representar un mapa semántico. Las palabras escritas sobre las flechas pueden mostrar relaciones que variarán de acuerdo con el tópico en estudio.

El mapa semántico es más efectivo cuando se usa en textos expositivos pero también puede ser utilizado con textos narrativos, en este caso hay que asegurarse que el concepto utilizado para activar el conocimiento previo sea central dentro de la línea argumental de la narración.

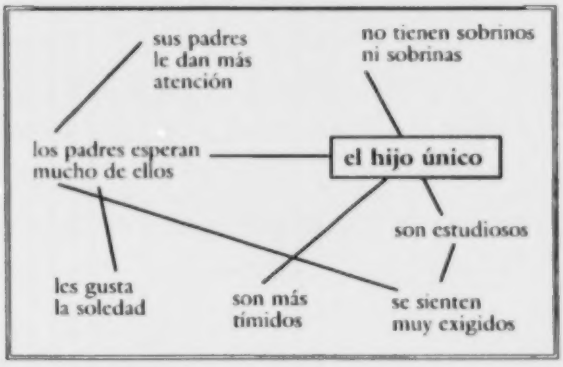
El mapa semántico también constituye un buen procedimiento para utilizarlo cuando los estudiantes deben leer varias fuentes relacionadas con el mismo tópico. En tal ocasión, el educador puede comenzar el mapa antes de que los estudiantes lean e ir agregándole informaciones en la medida en que ellos las van obteniendo de su lectura. Una vez que los estudiantes terminan de leer pueden retomar el mapa para hacerle los agregados o cambios necesarios.

El mapa semántico también puede ser utilizado para otros usos que ayuden a los estudiantes a construir significados (Stahl y Vancil, 1986). Por ejemplo, sirve para resumir un texto, expandir el vocabulario o tener una base esquemática para la redacción de un contenido.

Una variación de la estrategia del mapa semántico es la red semántica en la cual los estudiantes generan ideas y/o palabras relacionadas

con un tema específico y luego discuten sobre las relaciones entre éstas; las líneas son dibujadas para mostrar estas relaciones. La red semántica también es útil para efectuar una lluvia de ideas previa a la escritura de un texto. El ejemplo que se muestra en la **figura 4** fue creado por un grupo de estudiantes para activar su conocimiento previo en relación con el tema del hijo único:

FIGURA 4
Red semántica



Guías de anticipación

Esta estrategia desarrollada por Readence, Bean y Baldwin (1989) consiste en una serie de planteamientos sobre un texto particular destinado a ser leído. Los estudiantes indican, previamente, si ellos están de acuerdo o desacuerdo con los planteamientos y los releen al final texto para controlar sus respuestas. Esta estrategia está destinada a activar el conocimiento previo y dar a los alumnos un propósito para la lectura. Su elaboración es desafiante para el educador porque los planteamientos deben estimular a los estudiantes a pensar.

Se sugieren ocho pasos para elaborar y utilizar guías de anticipación:

◇ Identificar los principales conceptos. Revisar el texto para identificar los principales conceptos o las principales ideas que deberán ser aprendidas.

◇ Determinar el conocimiento previo de los estudiantes sobre estos conceptos. Estimularlos a tomar conciencia sobre lo que ellos saben acerca de esos conceptos o ideas.

◇ Crear planteamientos. Utilizar la información obtenida en los dos pasos anteriores y escribir en la pizarra o en la pantalla del retroproyector, cuatro a ocho planteamientos destinados a que los estudiantes reaccionen frente a ellos. El número de planteamientos dependerá de la cantidad de texto a ser leído, el número de conceptos incluidos y el nivel lector de los estudiantes. Los planteamientos deberán reflejar información acerca de una parte de los conocimientos de los alumnos pero no conocimiento completo. Ellos deberán ser breves pero sin caer en el estilo verdadero-falso. Algunos buenos ejemplos para un capítulo sobre salud y nutrición podrían ser los siguientes:

Donde entra el sol, no entra el doctor.
Si deseas vivir 100 años, sé vegetariano.

◇ Decidir sobre el orden de los planteamientos y el modo de presentación. Secuenciar los planteamientos de acuerdo a su orden de presentación en el texto e insertar espacios para las respuestas. Crear un conjunto de instrucciones. Decidir si la guía debe ser respondida individual o grupalmente y si será presentada en el proyector, en la pizarra o en hojas individuales.

◇ Presentar la guía. Pedirle a los estudiantes que ellos reaccionen frente a cada planteamiento, indicando su acuerdo o desacuerdo. Decirles que a continuación compartirán sus respuestas con el grupo.

◇ Discutir brevemente cada planteamiento. Estimular a los estudiantes a mostrar y comentar sus opiniones.

◇ Pedirles que lean el texto teniendo en mente sus opiniones. A medida que leen, los estudiantes deben pensar sobre las relaciones entre el texto y los planteamientos de la guía.

◇ Conducir una discusión posterior a la lectura. Pedirle a cada estudiante que relea su respuesta inicial y que la reformule a la luz de lo que aprendió a partir del texto leído. Estimularlos luego a discutir los planteamientos, focalizándose en la permanencia o cambio de sus ideas y opiniones. El ejemplo que se muestra a continuación presenta una guía de anticipación para un capítulo de ciencias sociales sobre los medios de comunicación.

Medios de comunicación

Instrucciones: Lee cada planteamiento. Marca A cuando estés de acuerdo y D cuando estés en desacuerdo. Haz lo mismo cuando termines de leer el capítulo.

Antes de leer		Después de leer
____	1. Los medios de comunicación no han cambiado en los últimos 25 años.	____
____	2. El correo electrónico es el mejor medio de comunicación.	____
____	3. El teléfono perdió su utilidad.	____
____	4. Todos los países poseen alta tecnología comunicacional.	____

Las guías de anticipación pueden ser usadas por todos los estudiantes en cualquier nivel. Son generalmente más útiles con los textos expositi-

vos pero también pueden ser usadas con los textos narrativos. Este tipo de estrategia es efectiva cuando los estudiantes tienen falsas concepciones en su conocimiento previo; interactuando con el texto y comparando sus opiniones o creencias con lo que aprendieron a través de la lectura tienen más probabilidades de corregir sus concepciones equivocadas.

Las guías de anticipación también constituyen una excelente herramienta de evaluación. Mirando y escuchando las respuestas de los estudiantes el educador puede informarse de sus conocimientos previos y reconocer fácilmente su falta de información o sus concepciones equivocadas. Luego, a través de sus respuestas posteriores a la lectura, se puede observar si éstas han sido modificadas.

Lectura en voz alta a los estudiantes

Anderson (1985) considera que leer en voz alta a los estudiantes es una de las actividades más importantes para construir el conocimiento necesario para tener éxito en la construcción del significado del texto. La investigación también verifica el valor de leer en voz alta a los estudiantes no sólo para motivarlos para leer sino también para expandir su lenguaje oral y sus conocimientos previos.

La siguiente pauta puede ser útil para practicar esta estrategia frente a un tópico o selección temática.

- ◇ Seleccionar un libro, un artículo u otro material que se relacione o sirva de base al tópico seleccionado.
- ◇ Informar a los estudiantes acerca de qué trata la lectura y del por qué la están leyendo.
- ◇ Dar a los estudiantes un propósito para escuchar. Por ejemplo, hacer que ellos escuchen para identificar alguna idea o concepto importante o para retener una parte importante de la historia. Como alternativa, también se les puede pedir que anticipen lo que lo que esperan aprender en la medida que escuchan.
- ◇ Después de leer en voz alta, comentar el material controlando el propósito por el cual los estudiantes están escuchando; discutir si sus predicciones han sido confirmadas o rechazadas.
- ◇ Pedirles que lean en silencio la selección presentada.
- ◇ Estimular a los estudiantes a responder a la selección a su propia manera.

Se puede variar esta segunda estrategia leyendo en voz alta una parte del texto y alternando estas sesiones con lectura cooperativa o independiente de los estudiantes. La cantidad de lectura en voz alta dependerá de las necesidades del estudiante y del texto.

La estrategia de lectura en voz alta es muy necesaria cuando se sabe que los alumnos tienen limitado conocimiento previo o falsas concepciones sobre el tema. También se aconseja para los estudiantes de una segunda lengua porque los ayuda a desarrollar el lenguaje oral.

Cuando se les lee en voz alta a los estudiantes generalmente se puede apreciar cuánto comprendieron a través del escuchar. También se puede saber cuánto recordaron y organizaron sus ideas. La lectura en voz alta también es útil para construir el conocimiento previo para la escritura e influencia su calidad (Dressel, 1990).

C-Q-A

C-Q-A es una estrategia desarrollada por Ogle (1986) (en inglés K-W-L) para activar el conocimiento previo de los estudiantes y ayudarles a determinar sus propósitos frente a los textos expositivos. Requiere que los alumnos focalicen su atención en tres preguntas: dos antes de leer y una después de leer: ¿Qué conozco sobre este tema? (C), ¿Qué quiero aprender? (Q) y ¿Qué he aprendido? (A). Las dos preguntas hechas antes de la lectura activan el conocimiento previo de los estudiantes y establecen sus propósitos frente a la lectura generando preguntas que ellos desean responder.

El procedimiento es el siguiente:

Para efectuar los pasos C y Q, el educador estimula a los alumnos a comentar un tópico relativo al libro o capítulo que van a leer. Durante el último paso, los estudiantes escriben sus respuestas a las preguntas que ellos se plantearon antes de leer (Ver **figura 5**).

FIGURA 5
C-Q-A

Qué sé sobre los salmones...	Qué quiero aprender	Qué aprendí de la lectura
Otras fuentes de consultas		

Paso C: **Qué sé o conozco sobre el tema** (o qué sabemos nosotros). Comienza cuando los estudiantes realizan una lluvia de ideas en relación con el tópico. Teniendo en mente la necesidad de contar con un esquema dirigido a la activación y desarrollo del conocimiento previo, el educador selecciona un tópico relacionado específicamente con las ideas principales y los conceptos clave del material que leerán los estudiantes.

Los alumnos registran lo que ya saben en sus hojas de trabajo y le van agregando las ideas que van surgiendo durante la interacción. Mientras tanto, el educador también puede registrar estas ideas en una versión más extensa de la hoja de trabajo o en la pizarra o en un proyector. Para ampliar y profundizar el pensamiento de los estudiantes durante los comentarios, el educador puede hacer preguntas como las siguientes: "¿Dónde aprendieron eso?" o "¿Cómo podrías comprobar lo que dices?". Cuando ocurren desacuerdos, los estudiantes pueden buscar respuestas en la lectura. Si ellos muestran poseer pocos conocimientos sobre el tópico, se les pueden formular preguntas más específicas para extraer la información que ellos poseen.

La segunda parte de esta lluvia de ideas implica identificar categorías de información que los alumnos pueden encontrar en el material que leerán. Las categorías pueden construirse a partir del listado de conocimientos que los estudiantes anotaron y que coincidan con las categorías de información que ellos encontrarían en la lectura.

Paso Q: **Qué quiero aprender**. Este paso es una consecuencia del anterior. A medida que los estudiantes comparten sus ideas, irán surgiendo áreas de incertidumbre o carencia de conocimientos. Durante la marcha de la discusión, los estudiantes pueden pensar en otras preguntas relacionadas con el tema. Registrar todas esas preguntas en una hoja grupal. Antes de que los alumnos estén listos para leer, pedirles que escriban en sus hojas de trabajo las preguntas que ellos desearían que sean respondidas. Este paso los ayuda a establecer sus propios propósitos frente a la lectura. Si el texto es largo o complejo, se les puede solicitar que realicen una mirada preliminar antes de leerlo.

Paso A: **Lo que he aprendido**. Este paso requiere que los estudiantes escriban las respuestas a sus preguntas después de finalizar su lectura; esto los ayuda a observar qué preguntas no fueron respondidas a través de la lectura del texto o si ellos tienen preguntas adicionales. Esto también estimula a los estudiantes a leer más de una selección.

La estrategia C-Q-A debe ser usada con textos expositivos con estudiantes de cualquier edad. Los alumnos de educación básica y los estudiantes que experimentan dificultades en construir el significado pueden necesitar una versión simplificada que se centre sólo en el C-Q-A sin buscar otras fuentes de información. La estrategia es una buena manera de iniciar una unidad temática porque motiva a los estudiantes a continuar leyendo varias selecciones sobre un tópico dado. También es útil para la lectura de capítulos en áreas como ciencias naturales y sociales o salud.

Otra ventaja de esta estrategia es su carácter interactivo que le da oportunidad a los alumnos de aprender unos de otros. También es útil para estudiantes de una segunda lengua y para los que experimentan dificultades para construir el significado porque los introduce en una discusión natural y les ofrece un fuerte andamiaje proporcionado por el apoyo del educador y la interacción entre los estudiantes.

La estrategia también ofrece muchas oportunidades para evaluar el conocimiento previo del estudiante durante los tres pasos. Durante los pasos C y Q se puede apreciar si los estudiantes tienen conocimiento previo sobre el tópico y cuán preciso, vago o equivocado es. Durante el paso A se puede saber si ellos han obtenido nuevo conocimiento y si lo han integrado bien a lo que ya sabían.

Aunque C-Q-A está diseñada como una estrategia de enseñanza los estudiantes pueden aprender a usarla como una estrategia de estudio para trabajar solo o en cooperación

Escritura rápida

La escritura ha demostrado ser una manera efectiva para activar el conocimiento previo de los estudiantes antes de leer (Moore, Readence y Rickleman, 1989). Ésta debe ser realizada en un tiempo breve y estructurada por el educador.

Para realizarla pueden ser útiles las siguientes pautas:

◇ Seleccionar lo que se desea que los estudiantes escriban. Esta selección puede relacionarse con la línea argumental de la historia o con las principa-

les ideas del texto. Por ejemplo, si van a leer "Las aventuras de Bertoldo en Tontilandia" se les puede preguntar qué cosa divertida podría sucederles si llegaran a un país donde no han hecho ningún descubrimiento que les facilite la vida, ni siquiera las ventanas. En tal caso la escritura podría focalizarse sobre un personaje o sobre un episodio o hecho de la historia.

◇ Hacer escribir a los estudiantes. Darles unos 5 minutos para realizar su escritura. Recordarles que sus trabajos no van a ser evaluados ni calificados.

◇ Invitarlos a compartir sus escritos. Estimularlos a mostrar y comentar sus ideas.

◇ Ayudarlos a formular un propósito para la lectura. Por ejemplo, pedirles que lean la historia para que comprueben cómo Bertoldo enfrentó acciones o desafíos semejantes o diferentes a los que ellos formularon.

La estrategia puede ser utilizada tan pronto como los estudiantes sean capaces de escribir y expresar sus ideas. Si se sabe que ellos tienen un limitado conocimiento relacionado con el tópico, es mejor usar otra técnica que les desarrolle más concretamente las ideas y conceptos necesarios. Por ejemplo, la estrategia de discusión combinada con materiales más concretos como láminas puede cumplir esta meta.

Aunque la escritura es una valiosa modalidad para evaluar el conocimiento previo del estudiante, se debe ser cauteloso con relación a extraer conclusiones a partir de su respuesta escrita. Los estudiantes pueden estar limitados por falta de competencia en destrezas de escritura o bien tener rechazo hacia esa modalidad de expresión, más que por falta de conocimiento previo. Una buena regla es no sacar conclusiones sobre los conocimientos previos de los estudiantes a partir de una muestra singular a partir de una sola fuente.

Las nueve estrategias planteadas dirigen a los estudiantes a activar sus conocimientos previos para procesar mejor la construcción del significado del texto y para establecer su propósito (o propósitos) para leerlo. El educador debe decidir sobre qué tipo de estrategia singular utilizar, sobre cuáles combinar; o bien, sobre cómo integrar las propias con las aquí planteadas. La aplicación de estas estrategias tiene también un efecto de modelo para que los alumnos lleguen a ser lectores cada vez más independientes y estratégicos.

Referencias bibliográficas

Alvermann; D.R. Dillon y D.G. O'Brien (1987) **Using discussion to promote reading comprehension**. Newark, DE: International Reading Association.

Anderson, R.C.; E.H. Hiebert, J.A. Scott y I.A.G. Wilkinson (1985) **Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading**. Washington, DC: National Institute of Education.

Anderson, R.C. y P.D. Pearson (1984) "A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension." En P.D. Pearson (ed.), **Handbook of reading research** (pp.255-291). New York: Longman.

Beck, I.L. (1984) "Developing comprehension: the impact of the direct reading lesson." En R.C. Anderson, J. Osborn y R.J. Tierney (eds.), **Learning to read in American schools: Basal readers and context texts** (pp. 3-20). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Beck, I.L.; R.C. Omanson y M.G. McKeown (1982) "An instructional redesign of reading lessons: Effects on comprehension." **Reading Research Quarterly**, 17 (4), 462-481.

Cooper, D.J. (1997) **Literacy: Helping children construct meaning**. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

Dressel, J.H. (1990) "The effects of listening to and discussing different qualities of children's literature on the narrative writing of fifth graders." **Research in the Teaching of English, 24**, 397-414.

Graves, M.F. y C.L. Cooke (1980) "Effects of previewing difficult short stories for high school students." **Research on Reading in Secondary School, 6**, 28-54.

Moore, D.W.; J.E. Readence y R.J. Rickelman (1989) **Prereading activities for content area reading and learning**. Newark, DE: International Reading Association

Neuman, S. (1988) "Enhancing children's comprehension through previewing." En J.E. Readence y R.J. Baldwin (eds.) **Dialogs in literacy research** (pp.219-224). Thirty-seventh Tearbook of de National Reading Conference. Chicago: National Reading Conference.

Ogle, D.M. (1986) "K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text." **The Reading Teacher, 39** (6), 564-570.

Paris, S.G.; B.A. Wasik y J.C. Turner (1991) "The development of strategic reader." En R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal y P.D. Pearson (eds.), **Handbook of reading research.** (Vol. 2, pp. 609-640). New York. Longman.

Pearson, P.D. y D.D. Johnson (1978) **Teaching reading comprehension**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Pearson, P.D. et al. (1979) **The effect of background knowledge on young children's of explicit and implicit information.** Champaign, IL: Center for the Study of Reading, University of Illinois.

Readence, J.E.; T.W. Bean y R.S. Baldwin (1989) **Content area reading: An integrated approach**. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Rumelhart, D.E. (1980) "Schemata: The building blocks of cognition." En Spiro et al. (eds), **Theoretical issues in reading comprehension** (pp.33-58). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.

Tierney, R.J. y J.W. Cunninham (1984) "Research on teaching reading comprehension." En P.D. Pearson (ed.) **Handbook of reading research** (pp.609-655). New York: Longman.

Stahl, S.A. y S.J. Vancil (1986) "Discussion is what makes semantic maps work in vocabulary instruction." **The Reading Teacher, 39**, (1), 62-67.

106 BEST COPY AVAILABLE

MIRTHA CORVO DE GRECO
MARÍA ELENA ISUANI DE AGUILÓ

La adquisición y el desarrollo del vocabulario desde un enfoque pragmático

"Y como los hombres entre quienes las palabras se cruzan son vidas humanas y toda vida se halla en todo instante en una determinada circunstancia o situación, es evidente que la realidad 'palabra' es inseparable de quien la dice, de a quien va dicha y de la situación en que esto acontece. Todo lo que no sea tomar así la palabra es convertirla en una abstracción, es desvirtuarla, amputarla y quedarse sólo con un fragmento exánime de ella."

José Ortega y Gasset

Mirtha Corvo es profesora de la cátedra de Didáctica de la Lengua, Facultad de Educación Elemental y Especial e investigadora de la Universidad Nacional de Cuyo. María Elena Isuani integra la cátedra de Comunicación Lingüística en la misma facultad y asesora para el área de Lengua en la Red de Formación Docente Continua de la Dirección de Escuelas de la provincia de Mendoza. Ambas autoras cursan la maestría en Ciencias del Lenguaje, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

E. desarrollo del vocabulario en la enseñanza de la lengua materna

"El lenguaje humano está hecho de palabras" (Luria, 1978). La palabra es el elemento fundamental del lenguaje y a través de ella designamos las cosas, individualizamos sus características, las acciones, las relaciones, etc. La palabra reúne los objetos en sistemas y decodifica

toda nuestra experiencia para ser comunicada, de modo que es instrumento del pensamiento y medio de comunicación.

El conjunto de las palabras de una lengua conforma el léxico de esa lengua. Éste se nutre de tres fuentes principales: a) voces patrimoniales (proceden del latín y de las lenguas primitivas); b) préstamos de otras lenguas; c) palabras nuevas (que la lengua crea en su dinámica interna).

Es necesario distinguir entre léxico y vocabulario, muchas veces empleados como sinónimos pero que aquí utilizaremos con significado diferente. Cuando hablamos de léxico nos referimos al conjunto de todos los vocablos que están a disposición del hablante de una lengua y que encontramos en el diccionario (**léxico global** o **general**). Sin embargo, en la práctica el hablante hace uso de un número limitado del léxico disponible (**léxico individual**). Cuando ese léxico se actualiza en el uso concreto hablamos de **vocabulario**.

Desde luego, el desarrollo y enriquecimiento del léxico y el vocabulario en el niño, no depende sólo de la escuela sino que ésta interactúa, todo el tiempo, con los condicionamientos familiares y sociales del educando. Por ello podemos hablar de un aprendizaje sistemático del vocabulario (el de la escuela) y un aprendizaje asistemático (la familia, la sociedad, la cultura, etc.). El segundo sirve de base al primero y es decisivo para el desarrollo de la construcción del vocabulario en la escuela.

Entonces, si el objetivo global de la clase de lengua es **mejorar la comprensión y la producción lingüística**, el aprendizaje del léxico y el vocabulario no tiene un fin en sí mismo sino que debe insertarse en ese objetivo global, convirtiéndose en un componente imprescindible.

En relación con el léxico y el vocabulario el alumno necesita comprenderlo en los textos, utilizarlo en forma adecuada y precisa, incrementarlo gradualmente según edad y ciclo escolar.

Por lo tanto desarrollar el vocabulario implica:

1) saber pronunciarlo y escribirlo,

2) conocer su morfología,

3) conocer sus posibles funciones sintácticas,

4) reconocer su significado y su relación semántica con otras palabras,

5) saber usarlo en contexto con un propósito determinado,

6) saber interpretar, infiriendo significados a partir de lo dicho,

7) saber interpretar, infiriendo significados a partir de lo no dicho.

Cuadro 1

NIVELES	ÁMBITO DE PERTENENCIA
1. Fonético y notacional 2. Morfológico 3. Sintáctico 4. Semántico	Lingüística
5. Pragmático 6. Pragmático 7. Pragmático	Pragmática

El **Cuadro 1** muestra los ámbitos de pertenencia de cada uno de estos niveles de conocimiento. La enseñanza escolar, en general, contempla los aspectos lingüísticos que se relacionan con la codificación y decodificación (saber pronunciar, escribir, flexionar, buscar en el diccionario, asignar un significado literal, emplear en oraciones). Estas tareas responden a la enseñanza del sistema de la lengua como código y desde esta perspectiva el vocabulario se trabaja a partir del texto y no en el texto. Esto implica el abordaje de la enseñanza del vocabulario desde un punto de vista lingüístico y no en el marco más amplio de actividades que den respuesta global y concreta a los aspectos relacionados con el uso, es decir, con los aspectos de orden pragmático.

En palabras de Graciela Reyes:

"Las palabras significan por sí mismas, y, sin embargo, la comunicación exige mucho más que intercambiar significados preestablecidos. Piénsese en la diferencia entre preguntar '¿Qué quiere decir esa palabra?' y '¿Qué quieres decir con esa palabra?'. En el primer caso estamos pidiendo una información sobre el lenguaje, que se encuentra, por ejemplo, en el diccionario. En el segundo caso estamos plan-

teando un problema de interpretación que tiene que ver con la intención del hablante al usar la palabra: estamos preguntando por el significado que debemos interpretar en ese contexto. La pragmática lingüística estudia esa segunda dimensión del significado, analizando el lenguaje en uso, o, más específicamente, los procesos por medio de los cuales los seres humanos producimos e interpretamos significados cuando usamos el lenguaje." (Reyes, 1995:7).

Ésta es una de las causas nucleares que obstruyen la comprensión y producción lingüística de los niños ya que no están familiarizados con estrategias de desambiguación o asignación de referente. Se utiliza el vocabulario en forma imprecisa con abundancia de palabras generalizadoras o hiperónimos que evidencian un dominio escaso del léxico global de la lengua y del uso contextualizado del mismo.

Trabajar el vocabulario en el texto implica su interpretación en el contexto del enunciado y de su enunciación, implica ir más allá del significado literal de las palabras para reconocer e interpretar en forma relevante todo lo implicado detrás de lo dicho y lo no dicho. Supone, además, tener en cuenta el entorno cognitivo, es decir, el conjunto de supuestos mentales que están comprometidos en el proceso de comprensión y producción lingüística, de modo de lograr mayor grado de relevancia y aprendizajes significativos. Esto no significa que los aspectos lingüísticos de la enseñanza del vocabulario deban dejarse de lado, sino que deben integrarse con los aspectos pragmáticos de modo de lograr una incorporación efectiva y significativa de las nuevas palabras.

Marcos teóricos que sustentan este enfoque

Abordar, en el aula, el desarrollo del vocabulario desde un punto de vista pragmático encuentra sustento teórico en la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson y en la teoría del aprendizaje verbal significativo del pedagogo norteamericano Ausubel.

La teoría de la relevancia de Sperber y Wilson

Esta teoría pragmática se inscribe en el ámbito de la Lingüística Cognitiva ya que se propone explicar la comunicación humana desde un punto de vista cognitivo, es decir, explicar los procesos mentales que intervienen en la comunicación verbal. Para Sperber y Wilson la interpretación de un enunciado es la última etapa de un proceso de comunicación que comienza con el análisis lingüístico (decodificación o traducción) a cargo del sistema periférico del cerebro, y se completa con el proceso de interpretación a cargo del sistema central. Esto quiere decir que parten de la noción de que "decir" no es comunicar porque la comunicación implica no sólo lo dicho, sino también, y en mayor medida, lo inferido. Sperber y Wilson distinguen dos tipos de comunicación:

a) **comunicación codificada**: un sistema de signos con significado (no intencional);

b) **comunicación inferencial**: va más allá de lo dicho para mostrarnos la intención informativa del emisor.

La comunicación verbal implica, por lo tanto, dos tipos de procesos de comunicación: uno basado en la codificación y decodificación y otro basado en la ostensión y la inferencia. El primero es propiamente lingüístico y necesariamente anterior al segundo, el inferencial, de carácter pragmático y automático.

Cuando nos comunicamos tenemos la intención de modificar el **entorno cognitivo del otro** con información nueva que consideramos relevante. En este sentido hacemos esfuerzos para que el oyente interprete correctamente nuestra intención comunicativa. Esta intención informativa de tender hacia la máxima relevancia no es consciente sino automática. Todos los individuos tienden automáticamente a ser relevantes porque es un mecanismo universal. Este mecanismo cognitivo está regido por un principio, el **principio de relevancia**, según se expresa en esta fórmula:

[+ efecto cognitivo x - esfuerzo de interpretación] = máxima relevancia

A partir de esta afirmación, la comunicación es, para Sperber y Wilson, un proceso inferencial regido por el principio de relevancia. Por el principio de relevancia, si una persona produce un estímulo verbal intencional, ese estímulo merece nuestra atención y el esfuerzo de interpretarlo ya que produce los efectos cognitivos

que nos interesan, a corto o a largo plazo (Reyes, 1995:54).

En síntesis, la comunicación verbal abarca:

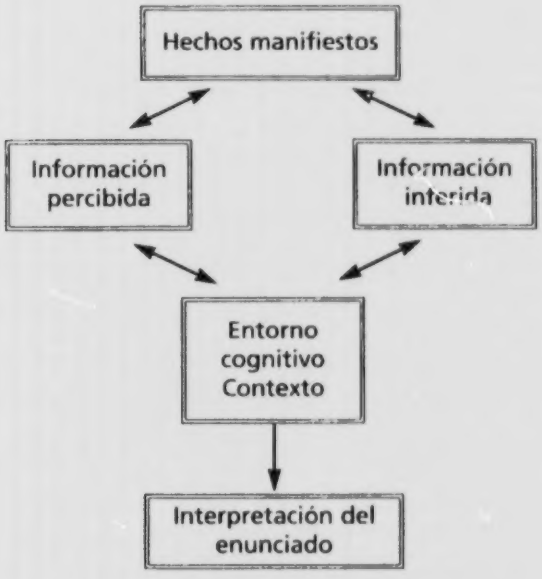
a) información lógica: relaciones lógicas de implicación, contradicción, etc.;

b) información léxica: definición del diccionario;

c) información enciclopédica: relación con el contexto.

A partir de esta información, el oyente puede elaborar una interpretación teniendo en cuenta un contexto, que no está dado, sino que se construye. En la teoría de la relevancia el contexto está definido en términos psicológicos y lo conforman la información acumulada en la memoria de corto plazo (información operativa), en la de largo plazo (información enciclopédica), todo "lo dicho" anteriormente y las percepciones inmediatas de la situación. Estos datos contextuales forman lo que hemos mencionado anteriormente como entorno cognitivo del interlocutor: "conjunto de todos los hechos que son manifiestos para él" (Sperber y Wilson, 1994: 190).

Cuadro 2



De este modo, en un contexto cognitivo dado, el oyente realiza una selección entre toda la información contenida en ese contexto, para elegir la interpretación correcta o más relevante. Esa interpretación relevante puede lograrse gracias al principio de relevancia innato que nos permite hacer esa selección. Así, un supuesto es relevante si y sólo si tiene algún efecto contextual en dicho contexto cognitivo.

La comunicación ostensivo-inferencial es posible porque los seres humanos tenemos un sistema cognitivo lo suficientemente sofisticado como para tener un lenguaje interno que nos permite reconocer intenciones y hacer inferencias, de modo de interpretar los enunciados verbales. Esto significa que la simple decodificación de un enunciado no nos alcanza para comunicarnos porque la comunicación verbal implica:

1) **decodificar**: asignar un significado convencional,

2) **interpretar lo dicho** explícitamente: la explicatura,

3) **interpretar lo implicado**: la implicatura. (En términos de Grice, la implicatura es todo aquello que se significa más allá de lo que efectivamente se dice, es decir, inferir sentidos no explicitados literalmente.)

Esta teoría intenta explicar los procesos inferenciales que permiten pasar del primer paso al segundo y al tercero, de la decodificación a la explicatura y la implicatura. Para hacerlo, el oyente apela a información contextual especialmente tomada de la memoria enciclopédica. La comprensión requiere de procesos inferenciales. Estos procesos, de orden pragmático, son:

1) **Desambiguación**: asignar un significado adecuado guiado por el principio de relevancia, el contexto y los enunciados anteriores.

Por ejemplo: (La madre a la hija adolescente)

o *Cuidado con la pintura*

Para comprender el enunciado es necesario desambiguar el significado de pintura como "maquillaje", aplicar el principio de relevancia y un contexto que contiene, por ejemplo, el exceso de maquillaje que usa la hija, las salidas, el disgusto de la madre, etc.

2) **Asignación de referente**: especialmente cuando usamos deícticos

Por ejemplo: En un comercio la clienta le dice a la vendedora mientras señala una cartera:

o *¿Ésta es más barata que aquélla?*

3) Enriquecimiento: ante la indeterminación de algunas expresiones es necesario enriquecerlas para recuperar la explicatura.

Por ejemplo: (Dos amigas toman el té.)

A- *¿Querés otra masita?*

B- *No gracias, estoy un poco gorda.*

Para recuperar la explicatura es necesario enriquecer el significado de poco (escaso) que aquí adquiere la significación de "más" o "muy" (excedida de peso).

Estos ejemplos muestran los mecanismos puestos en juego en la comunicación **ostensivo-inferencial**:

> "El emisor produce un estímulo que hace mutuamente manifiesto para sí mismo y para el oyente que mediante ese estímulo desea hacer manifiesto, o más manifiesto para el oyente, un conjunto de supuestos" (Sperber y Wilson, 1994:83).

La teoría de los aprendizajes significativos de Ausubel

A efectos de una adecuada mediación pedagógica es necesario enmarcar la teoría de Sperber y Wilson en una teoría de aprendizaje que nos permita hacer una transferencia desde la lingüística cognitiva a la lingüística aplicada y a la didáctica de la lengua materna.

La teoría de la relevancia nos ofrece una explicación convincente acerca de los mecanismos de procesamiento de la información y de la comprensión y producción del lenguaje y tiene puntos en contacto con la teoría del **aprendizaje verbal significativo** elaborada por el pedagogo norteamericano Ausubel, en la década de los sesenta.

En líneas generales, podemos describir esta propuesta pedagógica a partir de dos características fundamentales:

1) su carácter cognitivo, esto es, la importancia que da a la relación entre el nuevo aprendizaje y su integración con la propia estructura cognitiva del alumno;

2) su aplicación en el aula, en la que el lenguaje es el sistema básico de interacción y sobre todo, de transmisión de información.

El aprendizaje significativo se puede definir como un tipo de aprendizaje cuyo contenido puede relacionarse, de un modo sustantivo, no arbitrario, con los conocimientos previos del alumno. Éste, por su parte, debe adoptar una actitud favorable para tal tarea, dotando de un significado propio a los contenidos que recibe.

Asimismo, Ausubel considera evidente que la principal fuente de conocimientos proviene del aprendizaje significativo por recepción. Merced a este tipo de aprendizaje bajo la mediación del lenguaje, la humanidad ha construido, almacenado y acumulado su conocimiento y cultura:

> "En el aprendizaje significativo por recepción, el atributo distintivo tanto del aprendizaje como de la retención consiste en un cambio de la disponibilidad o de la reproductividad futura de los significados derivados del material de aprendizaje asimilado. El aprendizaje se refiere al proceso de adquisición de significados potenciales expuestos en el material de aprendizaje y en hacerlos más disponibles." (Ausubel et al., 1995:123).

El aprendizaje significativo, por recepción, otorga una importancia trascendente a la figura del docente como comunicador y activador, en los alumnos, del desarrollo de formas activas de aprendizaje, promoviendo una comprensión precisa e integrada de los nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva, la tarea del docente consiste en programar, organizar y secuenciar los contenidos de forma tal que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo, relacionando los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva previa y evitando así el aprendizaje memorístico o repetitivo.

El rasgo central de la teoría de Ausubel reside en que la adquisición de nueva información que se da en el aprendizaje significativo es un proceso que depende en forma principal de las ideas relevantes que posee el sujeto. Éstas se producen a través de la interacción entre la nueva información y las **ideas relevantes** ya existentes en su estructura cognitiva. El resultado de la interacción que tiene lugar entre el nuevo material que va a ser aprendido y la estructura cognitiva existente es una asimilación entre los viejos y nuevos significados para formar una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada (Ausubel et al., 1995:67-68). De este modo, la interacción entre los nuevos conceptos y los ya existentes se realiza siempre de forma trans-

formadora y el producto final supone una modificación tanto de las nuevas ideas aprendidas, como de los conocimientos previos.

Para Ausubel se logra una "correcta comprensión" cuando el alumno logra integrar los nuevos conocimientos en su estructura cognitiva previa y es capaz de hacer relevante la nueva información para lograr nuevos aprendizajes significativos.

Complementación de las teorías

A partir de lo expuesto en los puntos anteriores se infiere que la complementación de ambas teorías radica, fundamentalmente, en:

- ◇ El valor asignado a los **aprendizajes significativos**, vehiculizados a través de la comunicación verbal ostensivo-inferencial. En consecuencia, encontramos coincidencias entre la concepción de **aprendizaje significativo de Ausubel**, como aquel aprendizaje que pone en relación la información ya existente con la información nueva, de modo de producir una **modificación sustantiva** en los procesos de aprendizaje y la **comunicación ostensiva-inferencial de Sperber y Wilson** como aquella que es capaz de modificar el entorno cognitivo del destinatario.
- ◇ En segundo término, hay que destacar que los aprendizajes significativos se realizan a través de la comprensión lingüística, es decir, que en ambas teorías el lenguaje es considerado **nuclear** en su condición de mediador en el acceso al conocimiento y "herramienta fundamental para el procesamiento y memorización de la información" (Sperber y Wilson, 1994:216).
- ◇ Por último, resulta interesante destacar la coincidencia en el concepto de contexto cognitivo y su relación con la construcción del conocimiento, en cuanto el contexto se define en términos psicológicos (información acumulada, información enciclopédica, etc.) conformando un entorno cognitivo o estructura cognoscitiva previa que permite una adecuada integración y comprensión de la nueva información, de modo de lograr un aprendizaje significativo o interpretación de máxima relevancia.

Para Ausubel, como para Sperber y Wilson, en el proceso de construcción del significado no basta con la simple decodificación o traducción de la información, sino que es indispensable la transformación del entorno cognitivo del otro que haga verdaderamente significativo o relevante esa información:

> "En primer lugar, la expresión verbal hace algo más que codificar en palabras el discernimiento subverbal. El empleo de las palabras manejables para representar ideas hace posible, primeramente, el proceso mismo de transformar estas ideas en discernimientos nuevos; y la expresión en forma de oraciones de los discernimientos subverbales que surgen, es parte integral del proceso de pensamiento que mejora grandemente la precisión y lo explícito de sus productos; por consiguiente, hace posible un nivel cualitativamente más elevado de comprensión con mayor poder de transferencia." (Ausubel et al., 1995:546).

En este sentido, sostenemos que el discurso pedagógico es un discurso ostensivo-inferencial porque conlleva un alto grado de intención informativa y efectos cognitivos. Si la comunicación ostensivo-inferencial implica procesamiento de información que puede ser comunicada y a su vez procesada en forma relevante por el oyente, esto se hace patente en el discurso pedagógico donde existe una relación dialógica docente-alumno en la que el docente trata de enriquecer el entorno cognitivo del alumno con información significativa; en la medida en que el alumno logre un alto grado de interpretación y de adecuación a sus entornos cognitivos habrá logrado un verdadero aprendizaje significativo y relevante.

La fórmula de la teoría de la relevancia: a mayor efecto cognitivo y menor esfuerzo de interpretación, máxima relevancia debe estar presente en el discurso pedagógico docente-alumno, de manera de lograr verdaderos aprendizajes significativos, en el sentido de Ausubel.

Propuesta didáctica

En el marco de las teorías cognitivas expuestas que muestran una integración entre lo disciplinar y lo didáctico, proponemos asignar un espacio mayor al desarrollo del vocabulario en la clase de Lengua, seleccionando actividades que contemplen el abordaje de la enseñanza del vocabulario, desde un punto de vista lingüístico y pragmático. Es decir, no debemos quedarnos en

el plano meramente lingüístico (fónico, gráfico, morfosintáctico y semántico) sino que debemos ampliarlo a los aspectos relacionados con lo pragmático, en donde se ponen en juego estrategias cognitivas relacionadas con los procesos de contextualización e inferencia.

En primer lugar debemos distinguir etapas del desarrollo del vocabulario según los ciclos escolares. El primer ciclo requiere aprendizajes globales, es por ello que los ejercicios de vocabulario deben están enmarcados en la actividad natural del niño: el **juego**, en ese contexto todo contenido se torna expectante y novedoso. En cuanto a lograr aprendizajes globales, las propuestas deben trabajarse a través de **unidades didácticas o proyectos por centros de interés**. Esto permite, a partir de los conocimientos previos y teniendo en cuenta el entorno cognitivo de los alumnos, integrar el vocabulario nuevo en unidades temáticas vivenciales o en proyectos de aula, verdaderamente significativos. Por ejemplo: la casa, la familia, los animales, el barrio, los deportes, los oficios y profesiones, los alimentos, el cuerpo y la salud, etc. Estos abordajes presentan los contenidos secuenciados lógicamente, están programados a partir de los intereses del niño y tienen claro las expectativas de logro a alcanzar: un desarrollo óptimo del vocabulario (lingüístico y pragmático) a través de una comprensión relevante y significativa de las palabras que permitan una incorporación activa a la competencia léxica de los alumnos. No debemos olvidar que es en esta etapa cuando se puede lograr un incremento en el bagaje léxico que sea decisivo para la futura competencia comunicativa.

En el segundo ciclo se continuará desarrollando el vocabulario a partir de centros de interés, unidades didácticas o proyectos. Para ello se trabajará con diferentes tipos de textos orales y escritos que aborden temas relacionados entre sí a efectos de facilitar la comprensión y la formación de esquemas cognitivos integradores del vocabulario nuevo.

En este ciclo las estrategias didácticas deben contemplar la reflexión por parte de los alumnos, no sólo de los aspectos lingüísticos de la enseñanza del vocabulario sino también y especialmente, de las posibilidades de comprensión inferencial que las palabras ofrecen.

A modo de ejemplo y por razones de espacio presentamos una guía de lectura de un texto explicativo para el segundo ciclo de la E.G.B. extraído del libro **Palabras bajo la Lupa** (1995) que incluye actividades sugeridas haciendo especial hincapié en los aspectos inferenciales y pragmáticos (ver Anexo).

Bibliografía

Alvarado, M. (1989) **El Lecturón**. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Ausubel, D. (1995) **Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo**. México: Trillas.

Grice, P. (1989) "Logic and conversation." En **Studies in the way of words**. Cambridge: Harvard University Press.

Luria, A.R. (1978) **Conciencia y lenguaje**. Madrid: Fontanella.

Ortega y Gasset, J. (1964) **El hombre y la gente**. Tomo II. Madrid: Revista de Occidente.

Pastora Herrero, J. (1990) **El vocabulario como agente de aprendizaje**. Madrid: La Muralla.

Reyes, G. (1994) **El ABC de la Pragmática**. Madrid: Arco/Libros.

Romero de Cutropia, A. et al. (1995) **Palabras bajo la lupa**. Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza.

Sperber, D. y D. Wilson (1994) **La relevancia**. Madrid: Visor.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en mayo de 1998, aceptado con modificaciones en el mes de septiembre de ese año, y aceptado definitivamente en septiembre de 1999.*

ANEXO

Texto 13

Los pelos de punta

El pelo nace de unos bolsitos microscópicos, delgados y algo profundos en la piel. Son los folículos pilosos.
La parte que sale a la superficie está formada por células muertas, a las que no llega ningún nervio, por eso el pelo no duele al cortarlo (igual que las uñas).
A lo largo del folículo piloso hay músculos diminutos. Cuando tenemos frío o estamos asustados, esos pequeños músculos se contraen, se acortan y los pelos se erizan.
Esto provoca la "piel de gallina", que es una reacción natural del cuerpo para mantener el calor, ya que los pelos erizados retienen una capa de aire que protege a la piel del frío cuando.
Esta protección funciona solamente en los animales que tienen mucho pelo. Los seres humanos tenemos la misma reacción, pero no es efectiva, porque ya no tenemos tantos pelos como nuestros antepasados.

IV Carlos MARTOS - Ana PORRAS. Mundo viviente. Lecturas para sexto grado (Primer internivel). Buenos Aires. Aique, 1998

¡Al Pelo!

• Pero antes de nacer, todo nuestro cuerpo está cubierto por un vello fino y abundante, que se denomina "lanugo". Algunos recién nacidos todavía lo conservan.

¿De qué color?

El color del pelo depende de la presencia de una sustancia de color oscuro llamada melanina. Cuando es muy abundante, el pelo es negro; si la cantidad es moderada, el pelo es castaño o rubio, si no existe melanina, (albinismo), el pelo es blanco. La misma sucede con el color de la piel.

Lacio, ondulado o rizado

Depende de la forma del folículo. De los folículos redondos nacen cabellos lacios, de los ovalados nacen ondulados, y de los folículos planos nacen cabellos rizados.

• El pelo crece dos milímetros por semana. La mayoría de los cabellos pueden crecer hasta un largo de 60 ó 70 centímetros.

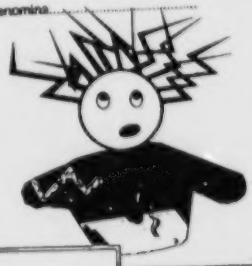
• Cada pelo permanece en el cuero cabelludo entre 4 meses y 4 años. Largo es reemplazado por otro.

• En la cabeza hay entre 100.000 y 300.000 cabellos y se caen de 30 a 50 cabellos por día.

15. Completá el siguiente texto con lo que has aprendido:

El pelo está formado por.....y nace en los..... Estos, a lo largo, están rodeados por unos..... que se contraen cuando tenemos frío o..... A esta..... se lo llama....., que es una ..... del cuerpo para..... En los seres humanos no es..... porque.....
.....

El color del pelo depende de ....., que sea lacio, ondulado o rizado, de.....
Antes de nacer, estamos recubiertos por un..... que se denomina.....



Actividades sugeridas

Preparémonos para una lectura

Comentá una ocasión en la que se te hayan puesto "los pelos de punta".

Leamos el texto

Resolvamos las siguientes actividades

1. En el texto hay una explicación científica del fenómeno que comentaste en el punto I. ¿cuál es?

2. ¿Cuál es la definición de **folículo piloso** que aparece en el texto?

3. ¿Cuál es la causa de que el corte del pelo no produzca dolor?

4. Releé la siguiente oración y observá el uso de las comas:

   Esto provoca la **piel de gallina**, que es una reacción natural del cuerpo para mantener el calor, ya que los pelos erizados retienen una capa de aire que protege a la piel del frío.

   Indicá con una cruz para qué se ha utilizado ese signo de puntuación:

   ○ para separar los términos de una enumeración,
   ○ para incluir una explicación,
   ○ para mostrar la alteración del orden lógico de la oración.

11. ¿Qué tipo de cabello tenés? ¿Por qué?

12. El vocablo **cabeza** puede significar:
   - principio de una cosa
   - parte del clavo opuesta a la punta
   - parte superior del cuerpo del hombre
   - parte superior de una página
   - cumbre o parte más elevada de una prominencia

   ¿Cuál es el sentido que tiene en el texto?

Se dice que una palabra es polisémica cuando su significado varía según el cotexto y el contexto

13. En el texto hay términos que son específicos de la biología como **folículo piloso**. Citá otros que aparezcan.

14. El autor utiliza también expresiones que pertenecen al lenguaje familiar. ¿Cuáles son? , ¿con qué finalidad las habrá empleado?

BEST COPY AVAILABLE

La animación de la lectura: un viejo invento*

LUIS BERNARDO YEPES OSORIO

El autor es coordinador de Fomento de la Lectura, COMFENALCO, Antioquia, Colombia.

Por fortuna, aún existe la preocupación por sacar a flote ese lector que llevamos dentro. Celebro eso. No me alegro de que haya que hacerlo, pero reconozco que es necesario y que los inesperados virajes que le damos los humanos al planeta, engendran nuevos retos, como el de mantener la conquista de instrumentos que corren el riesgo de morir aplastados por la indiferencia. Ése es el caso de la lectura.

Los buscadores de lectores, hoy llamados promotores de lectura, son de diversas especies y procedencias, lo cual indica que nos movemos por mares distintos.

Un grupo constituido por los llamados empíricos ha centrado su accionar en la práctica. La persistencia de su trabajo les ha dado autoridad en el medio. Desgraciadamente carecen del discurso y de la rigurosidad científica que les permita sustentar su actividad en el entorno.

Otro sector, procedente de la academia, centra su preocupación en la construcción de un corpus teórico que dé cuenta del área y que permita comprender lo que se hace. Algunos de sus integrantes caen en una rigurosidad libresca que los aleja de la realidad y en ocasiones los hace ininteligibles en un medio que los requiere y los busca como antorchas en la oscuridad.

Y, un tercer grupo es el de aquellos que, habiéndose iniciado empírica o académicamente, han cedido un poco en su posición inicial y están haciendo aportes en la praxis y en la creación de un piso teórico, a partir de lo que los diferentes postulados conceptuales y otras prácticas les brindan.

Los del tercer grupo han llegado a la conclusión de que existen promotores y animadores de la lectura. En ese caso, ellos se han autonombrado promotores porque consideran que van mucho más allá de darle ánima a un texto determinado, es decir que sus acciones no se limitan, en exclusiva, al trabajo con grupos, sino también a la gestión de recursos, al desarrollo de proyectos, a la implementación de otras acciones que acerquen la palabra escrita a las comunidades y a

la producción intelectual, aquella que brinda la posibilidad de que perduren las acciones en el tiempo. Estos del tercer grupo consideran a los del primero animadores porque tienen como exclusividad trabajar de manera directa con segmentos de la población, en su mayoría niños. Según ellos, su labor no va más allá de hacer narraciones y lecturas en voz alta con las cuales implementan alguna actividad relacionada con el desarrollo de la motricidad fina, la gruesa o la escritura. Para los del segundo grupo no tienen una denominación muy precisa, pero consideran que deben ejercer la práctica con el fin de que puedan corroborar los postulados teóricos que llevan encima.

En ese orden de ideas, ser un promotor de lectura con dote de animador es para tener en cuenta.

Lo más cómodo es decir que se pertenece al tercer grupo. Al fin y al cabo es el que podría estar dando cuenta de una simbiosis de lo que somos y de lo que nos negamos. Es el que de manera sutil anuncia la existencia de una trayectoria personal.

Pero no todos son militantes del tercer grupo, muchos buscadores de lectores aún están polarizados tras lo mismo pero en orillas opuestas. De no ser por esa circunstancia, la promoción de la lectura iría rauda y con mejores resultados. La verdad es que estos grupos existen y en su interior coexiste una heterogeneidad que hace que en los seminarios y congresos relacionados con este tema, algunos asistentes salgan contentos y otros tristes, pero nunca todos de lo uno o de lo otro. Por el momento, no se puede esperar que el aporte de un conferencista deje satisfechos a todos los congregados, si esto se da, algo anda mal o... demasiado bien para ser creíble. De últimas, supongo que esto es una especie de justificación por adelantado para quienes ningún aporte encuentren en el presente trabajo.

Promoción y animación de la lectura

Estoy en el tercer grupo, creo. En el de la posición más ventajosa. Me "autodenuncio". Soy bibliotecario, por tanto mi voz proviene de ese laboratorio social que se me hace el más interesante desde la antigüedad hasta nuestros días. A partir de ahora, en primera persona, voy a decirles lo que sentimos y realizamos en una institución que me ha permitido hacerlo todo, experimentarlo todo y equivocarme cantidades.

La aventura de definir los tres grupos anteriores es un riesgo que está sustentado bajo los conceptos de promoción y animación de la lectura que en COMFENALCO Antioquia hemos asumido hace unos cuantos años, y que, por el momento, mantenemos en virtud de que nos ha permitido entender que un anzuelo es insuficiente, que requerimos varios, y en ocasiones redes. El método de anzuelo fue creado por ser más efectivo, porque permite capturar el Merluzón, si se quiere. Con la red se capturan muchos peces de diferentes especies. Nosotros, cuando es necesario, empleamos la red ya que consideramos que ninguna persona es de menor valor en el mercado.

Para el equipo del Departamento de Cultura y Bibliotecas de COMFENALCO, la promoción de la lectura

> "es cualquier acción o conjunto de acciones dirigidas a acercar a un individuo y comunidad a la lectura elevándola a un nivel superior de uso y gusto; de tal forma que sea asumida como una herramienta indispensable en el ejercicio pleno de la condición vital y civil.
>
> La promoción de la lectura es en sí misma la macroacción con la cual un país, una comunidad, una institución o un individuo contribuyen a formar una sociedad lectora. Por ello, es una idea genérica y múltiple que cobija cualquier acción que cree un vínculo permanente, productivo y cotidiano entre el individuo/comunidad y la lectura. En esta medida, y por extensión, involucra los materiales de lectura como objetos culturales potencialmente enriquecedores de la vivencia individual y comunitaria, y la promoción de la biblioteca como institución directamente responsable de la democratización de la lectura."
>
> (Betancur B., Yepes Osorio y Álvarez Z., 1997, p.11.)

Consideramos la animación de la lectura como *cualquier acción dirigida a crear un vínculo entre un material de lectura y un individuo/grupo. Para ello se requiere indispensablemente de la lectura silenciosa, la lectura en voz alta o la narración. En ella pueden o no estar involucrados otros elementos, como por ejemplo algunos medios didácticos* (ibíd., p.17), o actividades complementarias, denominadas así por la mayoría de los involucrados en este tema.

Informados sobre los conceptos bajo los cuales nos movemos, no es necesario extendernos en la explicación de lo que significó para nosotros trascender la animación de la lectura. Fue propiciar que las neuronas se reventaran pensando en cómo

tomar un barrio o un municipio completo con acciones que propendieran por acercar las comunidades a la lectura de la palabra escrita, al igual que lo hacíamos cuando era necesario idear una *Hora del cuento*.

Formación del pescador

La creación de anzuelos no surge por generación espontánea, para ello se requiere de unos propósitos, de políticas institucionales, recursos, preparación académica, formación complementaria y de un clima de trabajo que propicie el respeto por las diferencias, los encuentros, las deliberaciones, las exploraciones alrededor de las acciones que se llevan a cabo en el entorno inmediato, y de las que afloren en el panorama nacional e internacional; todo esto con el fin de tener unidad de criterios para no crear el caos en los procesos lectores que se tienen o que recién se inician.

Por tanto, el promotor de lectura debe impregnarse de un entorno que quiere de ellos lo mejor como seres humanos y como profesionales. Es así como su encuentro con el conocimiento en instancias académicas no sólo debe estar relacionado con temas sobre bibliotecología, pedagogía, lingüística, información, informática, lectura, literatura, investigación, fonoaudiología, industria editorial y promoción de la lectura, sino además, con temas tales como mercadeo, proyectos, gestión pública, gestión de recursos, economía, relaciones públicas y sensibilización ecológica, entre otros. Puede sonar exagerado eso, pero la relación con todos los segmentos de la población obliga a que así sea. ¿Qué tipo de anzuelo se le puede lanzar a un alcalde, a un intendente? Seguramente un anzuelo que tenga como carnada técnicas relacionadas con la gestión pública. ¿Cómo enfrentar las nuevas generaciones que, a pesar de la tecnología, están siendo formadas con una conciencia más ecológica? Supongo que siendo seres mínimamente ecológicos. Y así nos podríamos extender en las múltiples posibilidades que tiene el promotor y en las aguas que lo rodean.

El grupo encargado de pescar lectores debe tener la piel dura, la mente clara y el corazón limpio, de lo contrario llega una borrasca y lo arrasa. No es tan fácil como muchos creen. Esa creencia ha motivado que, en algunas ocasiones, la mediocridad se refugie en esta área, es la que ha impedido avanzar lo suficiente para mostrar el impacto que la sociedad espera ansiosa, pues el trabajo ha sido arduo en algunas instituciones, pero cobarde en otras, dejando, hasta el momento, tibios resultados en el seno de la sociedad.

La biblioteca: una red para atrapar lectores

No quisiera caer en la eterna disputa relacionada con la escuela y la lectura. Mostrar a la escuela como el cementerio de la lectura y a los maestros como sus sepultureros es el camino errado. La idea es trabajar todos en pro de la construcción de los espacios bibliotecarios que permitan dar vida a nuevos lectores. Si se orienta como es debido, la biblioteca escolar, al igual que la pública, se pueden convertir en la red más grande para atrapar lectores.

Un deber que se le suma a la biblioteca pública moderna es el de impulsar y apoyar la creación y consolidación de bibliotecas escolares; de lo contrario, la biblioteca pública continuará siendo un remedo de biblioteca escolar sin cumplir con la función social de ser un espacio para todos los miembros de la comunidad en la cual está inmersa y mucho menos podrá desempeñar el papel totalizador que le corresponde a la biblioteca escolar de ser un Centro de Recursos para el Aprendizaje que apoye un Proyecto Educativo Institucional determinado.

En este caso, los habitantes de Bogotá tienen hoy día una oportunidad excelente de conformar, al derecho, sus bibliotecas públicas y sus bibliotecas escolares. La actual administración está trabajando para ello, pero son los ciudadanos quienes deben hacer veeduría de un proceso que les permita contar con las bibliotecas que corresponde, en el espacio que corresponde; de lo contrario, pueden salir engañados ya que la tendencia del actual orden económico es escurrirse por la vía más fácil, y en este caso, la más fácil es negarle a las instituciones educativas la exclusividad de tan importante laboratorio social, so pretexto de que una biblioteca cumple cuantitativamente mejor su función fuera del centro educativo. Eso es una verdad a medias, por tanto es una mentira. La biblioteca escolar tiene la tarea de promocionar la lectura, el conocimiento y la investigación dentro de su comunidad educativa, y sin materiales de lectura permanentes es prácticamente imposible hacerlo.

Si se logra la creación o consolidación de la biblioteca, el resto corre por cuenta de profesores y bibliotecarios. De ellos depende seguir estampillados

en el tiempo o construirse alas que les permita alzarse y mirar hacia el horizonte.

Sin justificar la importancia de la lectura, ya hay muchas justificaciones por ahí para preocuparme por ello ahora, me parece esencial que los educadores y bibliotecarios forjen en los estudiantes el amor por la lectura, con el fin de que conquisten una conciencia universal y a su vez se adueñen de lo bello. Sí, es importante que se formen como lectores para que algún día le puedan decir a los copresidentes del Banco Mundial: Señores ¡basta! "La pobreza aumenta, el hambre mata más que las guerras y el número de los que carecen de atención médica y de jóvenes analfabetos y sin familias crece día a día...", decirles eso y muchas cosas más como lo hiciera Pierre Galand, Ex Secretario General del Grupo de Trabajo de las Organizaciones no Gubernamentales del Banco Mundial cuando renunció a ese puesto argumentando que no quería ser cómplice de sus injusticias y atropellos (Galand, 1996, p.35).

O para que se embelesen con la historia de amor de Blimunda y Baltazar descrita por José Saramago en su novela **Memorial del convento** y sean sorprendidos por líneas de esta magnitud: "Él, entrando ansioso y desnudo en ella y ella, recibiéndolo ansiosa". Y quizá ver como las lágrimas les saltan de emoción y los confronta con su propia humanidad, porque a decir verdad, a los estudiantes les importa poco saber cuantas palabras de allí son átonas, pero sí les fascina saber, entre otras cosas, que Blimunda y Baltazar se amaban con todas las ganas.

Dejar que los estudiantes confronten y se reconcilien con la vida, dejar que se alivien con el arte como Blimunda se sanaba con la música de Domenico Scarlatti, es lo más reconfortante que podemos hacer. Para lograrlo, es necesario acudir a la animación de la lectura, el anzuelo que me es dado presentar hoy a ustedes.

La selección, más que un anzuelo, una red

Detrás de una sesión de animación de la lectura se encarna la ansiedad de saber qué leer, qué puede ser adecuado para quienes tendremos al frente. Es una preocupación que manifiestan de manera constante educadores, bibliotecarios y padres de familia, al igual que lo hacía en 1399 el notario toscano Ser Lapo Mazzei cuando le escribía a un amigo comerciante pidiéndole que le prestara un libro titulado **Florecillas de San Francisco** para leérselo a sus hijos. Decía que "los chicos disfrutarían con ese libro porque resultaba muy fácil de leer" (Manuel, 1998, p.144). Esas manifestaciones hoy siguen vigentes, por eso, una de las tendencias es la de organizar sesiones de lectura en voz alta con adultos, en las cuales se comparta lo mejor de la literatura infantil y juvenil, de tal manera que los asistentes a estas sesiones adquieran el bagaje suficiente que les permita escoger lo mejor para compartir con los niños y jóvenes.

Claro que el asunto no culmina ahí, en razón de que leer en voz alta no es un acto privado. Se requiere además que la elección del material de lectura sea socialmente aceptable por el lector y por quienes lo escuchan. Hace 191 años Jane Austen lo puso de manifiesto cuando dejó por escrito sus impresiones respecto al esfuerzo que tenían que hacer los miembros de su familia para encontrar algo adecuado para su padre, sus hermanos y para ella misma (ibíd, p.149). Y, en honor a la verdad, ese problema aún persiste. La animación, con un texto de calidad literaria que no llegue a los escuchas, se puede convertir en una tediosa rutina en la que por sustracción de materia fracasaría, en razón de que ningún ser humano ama lo que le aburre, lo que no le atrae.

Por eso el seleccionador, aparte de ser un excelente lector, es ante todo una suerte de prestidigitador. El ser buen lector no garantiza que el texto escogido triunfe, muchos grandes lectores se han quedado cortos en la selección. Por tanto, debe acudir a su intuición, a su experiencia cargada de éxitos y fracasos y confiar en su buen gusto si quiere que el pez muerda el anzuelo.

Por todo lo dicho, la selección no se puede hacer en el vacío, se debe hacer pensando en los individuos que van a estar frente a nosotros con su historia. Una historia que, si nos acercamos un poco a ella, nos puede dar la clave para llegar con la carnada perfecta.

Por otra parte, la selección no sólo tiene aplicación en la animación de la lectura, la tiene también en el desarrollo de las colecciones de la biblioteca. Una selección de calidad e impacto en la comunidad, hace que caigan peces de todas las especies. Ésta es la más importante de las redes.

La animación de la lectura: un viejo invento

Si bien se dijo que la promoción de lectura va más allá de la ani-

mación, no se puede desconocer que la animación es uno de los principales anzuelos que ha tenido la humanidad para despertar al lector que todos llevamos dentro. El promotor debe hacerse a su red: la biblioteca, sea pública o escolar, y desde allí perfeccionar los anzuelos y carnadas para atrapar a los escurridizos lectores, de quienes ya se dijo, se esconden detrás de cada piel.

La animación de la lectura no es una acción exclusiva de la modernidad. Quizá lo exclusivo en los últimos tiempos es la búsqueda de una definición conceptual que reúna todo lo que se pretende con ella en el actual momento histórico. El entender lo que se ha hecho con la lectura en el transcurso de la humanidad es la luz que ilumina lo que puede hacerse hoy. Se trata casi de reencauzar, de acuerdo con necesidades contemporáneas, lo que nuestros antepasados hicieron para, de esta manera, no repetir la historia como borregos. No en balde, Roger Chartier expresa: "el recuperar los lectores 'populares' del renacimiento conduce necesariamente a interrogarse acerca de las estrategias de investigación que es posible desplegar para construir las prácticas" (1998, p. 425).

Un número considerable de las acciones de animación de la lectura que se ven en nuestros días son una herencia del pasado, inconsciente o conscientemente ahí están, lozanas en el tiempo.

Cuando San Benito de Nursia tenía 14 años, renunció a todo, abandonó la fortuna y los títulos de su rica familia romana. Hacia el año 529 fundó un monasterio en Monte Casino y preparó unas reglas en las que la autoridad de un código legal remplazaba la voluntad suprema del superior del monasterio. Al parecer, creía que Dios nos ofrece el mundo de dos maneras, como naturaleza y como libro. En ese entonces, Benito decretó que la lectura fuera parte esencial en la cotidianidad de la vida monástica. En el artículo 38 de su Regla, establecía la manera de proceder en la hora de la comida, ya que había instaurado que durante ésta siempre se leería (Manuel, 1998, p.140). No sé si la promotora de lectura de la biblioteca de COMFENALCO Castilla en Medellín sepa esto, pero allí existe un programa que es muy conocido en la zona y se llama *Comiendo con el libro*. Es una actividad de animación de la lectura que se realiza durante la jornada de almuerzo en el restaurante escolar del Colegio Bautista, cerca de la biblioteca. Mientras los estudiantes almuerzan por grupos, el promotor de lectura les lee, en voz alta, cuentos cortos en una sesión o largos en varias sesiones (Yepes Osorio y Rodríguez Santa María, 1997, p.94) como hacían los monjes hace 1470 años.

En la edad media, oír la lectura de un libro era, por todos los reinos de Europa, cada vez una experiencia distinta y fascinante, había juglares itinerantes encargados de ello (Manuel, 1998, p.142). Ahora, en la edad moderna –posmoderna se atreven a llamarla algunos– no es extraño ver en muchas bibliotecas y salas de teatro lecturas en voz alta. En lo que se refiere a COMFENALCO, allí se tiene un programa llamado *Oír Leer*, en el cual se ofrece una lectura semanal en voz alta a cargo de locutores de reconocida trayectoria en la ciudad, buenos lectores y conocedores de la literatura universal. Los asistentes tienen la opción de solicitar las lecturas que en un futuro deseen escuchar. Actualmente se organizan ciclos alrededor de autores, géneros y temas, éstos se programan y anuncian con anticipación (Yepes Osorio y Rodríguez Santa María, 1997, p.85).

Una condesa llamada Matilde de Artois, en los inicios del siglo XIV, viajaba con su biblioteca guardada en grandes bolsas de cuero y durante las veladas se hacía leer alguno de aquellos libros por una de sus damas, ya fueran obras filosóficas o entretenidos relatos sobre tierras desconocidas como los **Viajes de Marco Polo**, el tema era lo de menos (Manuel, 1998, p.143). La condesa Matilde podría ser la precursora de lo que hoy se conoce en el mundo como *Cajas viajeras*. En muchos lugares son empleadas para llegar con libros a lugares apartados. A su alrededor se desarrollan actividades de animación de la lectura con el interés de promocionar los materiales que allí se encuentran. Quizá la intención de la Condesa no iba más allá de buscarse una fuente de placer. En ese caso no estaríamos muy lejos de ese propósito individualista del siglo XIV, ya que otro de los objetivos de un programa de *Cajas viajeras* es, precisamente, el de brindar placer por medio de la lectura en voz alta. En cuanto a la forma de la bolsa tampoco estamos distantes. Las actuales son elaboradas en lona y cada una tiene capacidad para almacenar entre treinta y ochenta libros (Yepes Osorio y Rodríguez Santa María, 1997, p.76).

El fuego, como símbolo y posibilidad de encuentro y comunión, ha inspirado a muchos cuenteros y lectores para que, congregados a su alrededor, compartan historias que flotan en el

aire caliente y se meten en la memoria de quienes allí estén. Lo hizo Pierre Clergue en Montaillou a comienzos del siglo XIV cuando leía a sus feligreses, en torno a una hoguera y en variadas ocasiones, un texto llamado **Libro de la fe de los heréticos** (Manguel, 1998, p.144). Y lo siguen haciendo bibliotecarios en este siglo con actividades como *Al calor de la palabra*, en la cual asistentes e invitados especiales participan con lecturas en voz alta o narraciones alrededor del fuego, entre tanto los escuchas se toman una bebida llamada "canelazo" (Yepes Osorio y Rodríguez Santa María, 1997, p.97).

En el siglo XV existían grupos en los cuales uno de los miembros leía varios capítulos de un libro a los presentes y los otros, al final de la lectura, hacían comentarios. Inclusive en algunas ocasiones llevaban invitados que hacían las veces de jurados externos con el fin de dirimir algunas discusiones (Manguel, 1998, p.144). Eran, entonces, lo que hoy, cinco siglos después y con algunas variantes, organizan la mayoría de las bibliotecas en el mundo y se conoce con el nombre de *club de lectura* o *de lectores*.

En el año 1865 en Cuba, el cigarrero y poeta Saturnino Martínez tuvo la idea de publicar un periódico para los trabajadores de la industria cigarrera en el cual vieron la luz artículos políticos, científicos y literarios. Pero descubrió que el analfabetismo era el obstáculo más grave para que el periódico llegara a ser verdaderamente popular, ya que a mediados del siglo XIX, apenas el 15% de los trabajadores cubanos sabían leer. Con el fin de que todos tuvieran acceso al periódico, a Martínez se le ocurrió la idea de utilizar lectores en las fabricas. Más adelante, otros siguieron el ejemplo y de ahí surgieron las lecturas en voz alta en las tabacaleras de Cuba (ibíd., p.136). Aún hoy, quedan vestigios de ese lector, sin embargo está en peligro de extinción.

En nuestro medio, apenas hay tímidos intentos de llegar a las industrias. Las protagonistas de ellos son algunas entidades del sector solidario que llevan *Cajas viajeras* a las empresas que tienen afiliadas y, de vez en cuando, comparten lecturas en voz alta con los trabajadores, nada continuo y sistemático. En la actualidad no se tiene información de una acción de esa magnitud en nuestro medio. Pienso que ésa es una deuda histórica con la animación de la lectura.

Muchas de las acciones de animación de la antigüedad y edad media surgieron por incapacidad o desconocimiento para enfrentar la lectura silenciosa. En la modernidad lo hacemos porque se ha observado que es una estrategia interesante para despertar los libros que duermen su sueño eterno en los anaqueles, o para, con evidencia, mostrar lo fascinante que es la lectura.

Con la animación se espera conseguir lectores autónomos. En el mundo actual, el lector Scherezada está caduco, no hay tiempo de estar subordinados de manera perpetua a un intermediario, se requiere de lectores con alas que tarde o temprano, ojalá más temprano que tarde, se defiendan por sí solos. Es ahí donde cobra importancia la lectura silenciosa en las acciones de animación. Es por eso que anzuelos como el préstamo de libros con carné o los *Libro-correo*[1] que implementaron algunas instituciones tienen su razón de ser.

Lectura silenciosa: paso obligado

A pesar de que algunas evidencias históricas demuestran que personajes como Demóstenes en el año 424 o Teseo en el año 428 a.C. pudieron leer en silencio (Svenro, 1998, p.77-78), sólo a partir del siglo VI se empieza a conceder mayor importancia a esta forma de leer. Se planteaba en ese entonces la necesidad de leer para uno mismo con el fin de no molestar a los demás. Se decía también que la lectura en silencio permitía una mejor comprensión del texto porque el lector aprende más cuando no escucha su voz. "De este modo se puede leer sin esfuerzo físico, y reflexionar de las cosas que se habían leído, ya que éstas caían de la memoria con menos facilidad" (Parkes, 1998, p.141), terminaban diciendo los estudiosos del tema en la edad media.

Ahora, es un compromiso que debemos asumir quienes tomamos la decisión de navegar por estas aguas. La lectura autónoma posee un peligroso encanto que muchos temen. La historia nos cita de manera frecuente ejemplos de sistemas de poder que le temen a los libros porque ven en ellos enemigos que no se amoldan a sus modos de pensar y de actuar. A pesar de ello, nosotros tenemos que buscar las estrategias que permitan el libre ejercicio de esta manera de leer, y en las sesiones de animación de la lectura se puede implementar la lectura silenciosa, libre y autónoma.

Ese anhelo nos ha llevado en COMFENALCO a convertir la ya clásica *Hora del cuento* en una acción de lectura en voz alta, de lectura silenciosa, de diálogo y de espacio en el cual se

prestan libros para la casa. Esos pasos son constantes. Parodiando a Cervantes, las sesiones *tratan de lo que oirá el que lo escuchare leer y verá el que lo leyere*[2]. Hemos dejado de lado las arandelas u otras actividades que se suelen hacer en el marco de este tipo de acciones, en las *Horas del cuento*, aunque no niego que en otras actividades de lectura las empleemos, por ejemplo, en las desarrolladas durante las vacaciones creativas.

En lo concerniente a la *Hora del cuento*, que es permanente, el homenaje es a la lectura, queremos aprovechar al máximo esos 45 minutos que compartimos con grupos escolarizados y con niños de la comunidad. Somos conscientes que ése es nuestro papel. Aparte del hogar y la escuela, ninguna otra institución en el medio se siente con el deber de hacerlo.

En algunas ocasiones es invitada la escritura. Ésta se hace de manera espontánea y creativa acerca de algo relacionado con la historia, sus personajes o la actividad en sí, pero fundamentalmente nuestra preocupación es con la lectura. Macedonio Fernández decía que había empezado a escribir para vengarse de todo lo que había leído. Nosotros esperamos que los niños y jóvenes de las ochenta escuelas y de todos los barrios que atendemos también lo hagan. Ojalá algún día le escriban por su propia cuenta a los copresidentes del Banco Mundial o a los duendes y gnomos que los acompañan en sus noches de insomnio. Cuando así sea, se estará viendo la señal inequívoca que estamos frente a una linda jornada de pesca.

Ahora bien, tenemos claro que existen lectores que no se dejan pescar –suena contradictorio pero recordemos que todos llevamos un lector sumergido–. Saber esto baja los niveles de ansiedad y nos permite desarrollar nuestro trabajo con la tranquilidad que puede dar el deber cumplido. Muchas personas creen que nuestra pretensión es un fanático deseo de que cuarenta millones de colombianos lean. Pues no lo es. Nuestro propósito es que cuarenta millones de colombianos sepan que existe la lectura y que tengan algún contacto con ella en condiciones distintas a las meramente impositivas, para que así puedan tomar una decisión con más elementos de juicio. De lo contrario, nos parece no equitativo que muchas personas queden marginadas del manantial de la lectura sin habérseles mostrado los *pro* de ésta, pues de los *contras* ya se han encargado otros.

En cuanto a los lectores capturados, les proporcionamos un hábitat digno de su condición. Es aquí donde surge el promotor con todo su brillo gestionando recursos para estructurar nuevas ofertas. Esto es importante porque no se trata únicamente de pescarlos, sino también de conservarlos. Para hacerlo, es necesario tener una infraestructura con capacidad de respuesta que los cautive, ojalá para siempre.

Las carnadas que les proporcionan placer, tranquilidad y permanencia tienen que ver con colecciones actualizadas, exposiciones relacionadas con el tema, promociones en las cuales puedan llevar, durante períodos de vacaciones, más libros de los acostumbrados para el hogar, espacios bibliotecarios gratos para la lectura, entre otras. Todo esto sumado a una propuesta artística y cultural permanente que les haga más reconfortante su condición de lectores.

Resultados de la pesca milagrosa

Un aspecto importante que ha permitido la consolidación de las diferentes acciones de animación de la lectura, y en especial de la *Hora del cuento*, es el de haber tenido la oportunidad de trabajar con comunidades de todo tipo: pobres, ricos, niños aliviados, niños enfermos, aspirantes a promotores, ancianos, discapacitados físicos, atletas, amas de casa, invidentes, padres con sus bebés, desempleados, prisioneras, aspirantes a poetas, profesionales, anárquicos, obreros, reclusos, educadores, aspirantes por la paz, jóvenes en conflicto, ejecutivos y bibliotecarios. En las zonas rurales, en las urbanas, en los barrios, en las urbanizaciones, encerrados, al aire libre, con recursos, sin recursos, en nuestra ciudad, en otras. Y a pesar de todas esas diferencias de tipo cultural, social o físico, hemos corroborado, como lo ha demostrado la historia, que en esencia el rito de la animación de la lectura es el mismo, lectura en voz alta y diálogo, primordialmente. Ahí está la esencia.

Esas acciones, depuradas, reformadas e implementadas en nuestras bibliotecas, han contribuido a que nos visiten 1.800.000 personas al año; que los 54.000 lectores que tenemos registrados presten en el transcurso del mismo 4.63 veces los 82.000 materiales bibliográficos que poseemos. En otras palabras, nuestros lectores se llevaron, en 1998, casi cinco veces la colección para sus casas. Parece extraño tal movimiento lector en una ciudad tan violenta y ansiosa.

Pero llegará el momento del esplendor. Estamos esperando que los resultados de la pesca milagrosa obren y no desfallecemos, al igual que aquel coronel macon-

diano. Tenemos unos peces que nos llenan de entusiasmo y que pueden influir positivamente en las generaciones venideras. Ojalá así sea. Cada promotor de lectura de COMFENALCO tiene uno o varios ejemplares de esa especie. Por ellos apostamos.

Fin

Siento informarles que esta ponencia carece de conclusiones. Me temo que deben inferir lo que a bien tengan. Sólo me resta decirles que la historia siempre tendrá páginas escritas y páginas en blanco, ustedes deciden por cuales optar.

Muchas gracias.

Notas

* Este ensayo fue presentado en la Jornada: "anzuelos para pescar lectores" Taller de talleres, Santa Fe de Bogotá, 17 al 19 de febrero de 1999.

1. *Libro-correo* es un programa en el cual se les envía por el correo interno, a los empleados de la empresa, al puesto de trabajo, paquetes con libros para que se los lleven a sus hijos inscriptos en el programa (Yepes Osorio y Rodríguez Santa María, 1997, p.80).

2. La frase correcta es: "que trata de lo que verá el que lo leyere, o lo oirá el que lo escuchare leer", y aparece en el encabezamiento del capítulo IXVI de la segunda parte del Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha.

Referencias bibliográficas

Betancur B., Adriana M.; Luis B. Yepes Osorio y Didier Álvarez Z. (1997) "La promoción de la lectura". En Luis B. Yepes Osorio, **La promoción de la lectura: conceptos, materiales y autores.** Medellín: CONFENALCO, Colección fomento de la lectura; Nº 1.

Galand, Pierre (1996) **Renuncio, no quiero ser cómplice, en un continente desaparecido**. Gianni minè. España: Península.

Manguel, Alberto (1998) **Historia de la lectura**. España: Alianza.

Chartier, Roger (1998) "Lecturas y lectores 'populares' desde el renacimiento a la época clásica." En Guglielmo Caballo y Roger Chartier, **Historia de la lectura en el mundo occidental**. España: Santillana.

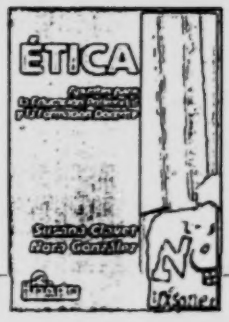
Yepes Osorio, Luis B.; Gloria M. Rodríguez Santa María (1997) "Acciones de promoción de lectura en COMFENALCO-Antioquia." En Juan Pablo Hernández Carvajal, **Animación y promoción de la lectura: consideraciones y propuestas.** Colombia: COMFENALCO, Colección fomento de la lectura; Nº 3.

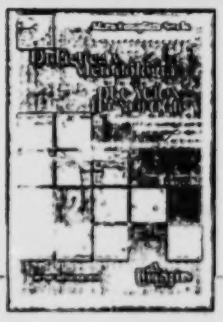
Svenbro, Jesper (1998) "La Grecia arcaica y clásica." En Guglielmo Caballo y Roger Chartier, **Historia de la lectura en el mundo occidental.** España: Santillana.

Parkes, Malcolm (1998) "La alta edad media." En Guglielmo Caballo y Roger Chartier, **Historia de la lectura en el mundo occidental**. España: Santillana.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en agosto de 1999 y aceptado en setiembre de ese mismo año.*

Homo Sapiens Ediciones





Si ocupamos un lugar cada vez más importante en el mercado, es porque estamos construyendo un espacio trascendente en la formación de miles de docentes, psicólogos y especialistas en Ciencias Sociales en nuestro país y en un creciente número de países iberoamericanos.

Homo Sapiens EDICIONES

Sarmiento 626 - (2000) Rosario
Tel/fax: 0341 4243399
E-mail: h_sapiens@impsat1.com.ar

BEST COPY AVAILABLE

Temas candentes

CUÁLES SON TEMAS CANDENTES Y CUÁLES NO EN EL 2000

Durante los últimos cuatro años, Jack y Drew Cassidy han entrevistado a destacados especialistas en el área de la alfabetización –principalmente de Estados Unidos y Canadá– a fin de conocer los temas que estos especialistas evalúan como temas clave en investigación y práctica de la lectura, seleccionándolos de una lista que los entrevistadores desarrollaron –originalmente– a partir de consultas en revistas profesionales y programas de congresos, seminarios, conferencias, artículos en medios de comunicación y publicaciones más generales sobre educación, y que fueron modificando año a año gracias a nuevas consultas y a los aportes de los encuestados quienes sugieren qué temas agregar o quitar. Con las respuestas recibidas, Jack y Drew Cassidy han elaborado listados en los que registran aquellos temas considerados de primordial interés en cada año, distinguiéndolos de los que van perdiendo actualidad. Las listas fueron publicadas en *Reading Today* y LECTURA Y VIDA incluyó la de 1999 en su número de marzo, y en esta oportunidad presenta la correspondiente al 2000.

Los autores encuestaron a profesores universitarios, directores y maestros pertenecientes a distintas organizaciones de profesionales en alfabetización (Asociación Internacional de Lectura –*International Reading Association*–, Conferencia Nacional de Lectura –*National Reading Conference*–, Asociación Universitaria de Lectura –*College Reading Association*–), con una perspectiva nacional o internacional en alfabetización muy actualizada.

Al igual que en los años anteriores, los 25 encuestados de este año fueron seleccionados de varias áreas geográficas de los Estados Unidos, así como del Canadá y de otros lugares fuera de Norteamérica. Los porcentajes de especialistas en lectura y escritura de cualquier área geográfica corresponden aproximadamente al porcentaje de miembros de la IRA que se encuentra en dicha área.

Este año, además de pedir a los especialistas en alfabetización que señalaran temas "candentes" o "no candentes", los autores decidieron preguntarles si un tema dado "debería ser candente" o si "no debería serlo".

De acuerdo con lo sugerido por veintidós de los veinticinco entrevistados durante el año anterior, se eliminaron de la lista, por haber perdido vigencia, cuatro temas: libros básicos de lectura inicial / antologías *(basal readers/anthologies)*; constructivismo (*constructivism*); alfabetización emergente (*emergent literacy*); y proceso de escritura (*process writing*); y se agregaron tres: lectura y alfabetización en la escuela media (*middle school reading/literacy*); práctica basada en la investigación (*research-based practice*); y formación docente para la lectura (*teacher education for reading*) Un tema: estándares para cada grado y nivel para la lectura y las artes del lenguaje (*grade-level standards for reading/language arts*) fue cambiado por estándares para la lectura y las artes del lenguaje (*standards for reading/language arts*), y para los propósitos de esta encuesta se tomó como un tema nuevo.

"Al igual que en encuestas anteriores –sostienen Jack y Drew Cassidy– entrevistamos a cada especialista personalmente o por teléfono, y les sugerimos no expandirse demasiado en torno a sus respuestas. Se les dijo también que sus sentimientos personales sobre la importancia de un tema no deberían entrar en su valoración de lo 'candente' y lo 'no candente'. Los encuestados fueron informados de que considerar a un tema como 'candente' significaba que dicho tema estaba recibiendo mayor y más favorable atención. La valoración de 'no candente' significaba que el tema estaba recibiendo menor o ninguna atención. Este año, sin embargo, también preguntamos a nuestros encuestados si el tema 'debería ser candente' o si 'no debería ser candente'. Obviamente, las concepciones personales de estos profesionales incidieron en la valoración del tema en la segunda pregunta."

El cuadro muestra "lo que es candente" y "lo que no es candente" para el año 2000, al igual que lo que "debería ser candente" y lo que "no debería ser candente".

Examinando los resultados

Si se compara la lista de este año con la del último año, el cambio más relevante se observa en lectura guiada –*guided reading*–. Este tema fue considerado "no candente" el año pasado y "muy candente" este año. De los nuevos temas sugeridos: práctica basada en la investigación –*research-based practice*–, estándares para las artes del lenguaje y la lectura –*standards for reading/language arts*– y formación docente para la lectura –*teacher education for reading*– fueron considerados "candentes", y los encuestados dijeron que estos temas "deberían ser candentes". Lectura y alfabetización en la escuela media –*middle school reading/literacy*– fue valorada como "no candente", pero todos los encuestados consideraron que debería serlo.

De acuerdo con Jack y Drew Cassidy, la comparación más interesante es la que se puede establecer entre lo que los encuestados consideraron como "no candente" y lo que creían que "debería ser candente". De los quince temas que consideraron "no candentes" –comprensión-*comprehension*–, el inglés como segunda lengua –*English as a second language*–, alfabetización de la familia –*family literacy*–, formación de grupos para la enseñanza –*grouping*–, enseñanza de la lectoescritura basada en la literatura –*literature-based instruc-*

	Qué es candente	Qué no lo es	Debería serlo	No debería serlo
Equilibrio en la enseñanza de la lectura	✔✔		✔✔	
Comprensión		✔✔	✔✔✔	
Textos predecibles	✔✔			✔✔
Enseñanza directa	✔		✔	
Intervención temprana	✔✔		✔✔	
El inglés como una segunda lengua		✔	✔✔	
Alfabetización de la familia		✔ (–)	✔✔	
Formación de grupos para la enseñanza (según edad, habilidad, logros, etc.)		✔	✔	
Lectura guiada	✔✔ (+)		✔✔	
Enseñanza de la lectoescritura basada en la literatura		✔✔ (–)	✔	
Lectura y alfabetización en la escuela media		✔✔ (*)	✔✔✔	
Literatura multicultural		✔ (–)	✔✔	
Evaluación del desempeño	✔		✔✔	
Conciencia fonémica	✔✔ (–)			✔
Método fonético (pone énfasis en la relación existente entre el fonema y el grafema) (Se utiliza especialmente en la enseñanza inicial.)	✔✔		✔	
Evaluación mediante portafolios		✔✔	✔✔	
Alfabetización preescolar		✔ (–)	✔✔	
Dificultades en el aprendizaje de la lectura		✔	✔	
Recuperación de la lectura		✔	✔	
Práctica basada en la investigación	✔✔ (*)		✔✔	
Enseñanza de destrezas		✔ (–)		✔
Ortografía		✔		✔
Pruebas estandarizadas para las artes del lenguaje y la lectura	✔ (*)		✔	
Evaluación estatal/provincial/nacional	✔✔			✔
Formación docente para la lectura	✔ (*)		✔✔✔	
Tecnología	✔		✔	
Tutoría de voluntarios	✔ (–)			✔
Lenguaje integral		✔✔✔		✔✔
Significado de palabras y vocabulario		✔✔	✔✔	

Referencias
✔Indica que más del 50% de los encuestados estuvieron de acuerdo (candente o no candente).
✔✔ Indica que al menos el 75% de los encuestados estuvieron de acuerdo (muy candente o frío).
✔✔✔ Indica que todos los encuestados estuvieron de acuerdo (extremadamente candente o extremadamente frío).
(+) Indica que el tema fue más candente para el 2000 que para 1999.
(-) Indica que el tema fue menos candente para el 2000 que para 1999.
(*) Indica un nuevo tema para el 2000.

tion–, lectura y alfabetización en la escuela media –*middle school reading/literacy*–, literatura multicultural–*multicultural literature*–, evaluación mediante portafolios –*portfolio assesment*–, alfabetización preescolar –*preschool literacy instruction*–, dificultades en el aprendizaje de la lectura –*reading learning disabilities*–, recuperación de la lectura –*Reading Recovery*–, enseñanza de destrezas –*skills instruction*–, ortografía –*spelling*–, lenguaje integral –*whole language*– y significado de palabras y vocabulario –*word meaning/vocabulary*–, los encuestados consideraron que doce de ellos "deberían ser candentes". Solamente lenguaje integral –*whole language*–, ortografía –*spelling*– y enseñanza de destrezas –*skills instruction*– deberían aparecer en la lista de los temas "no candentes", según los expertos en alfabetización.

En forma similar, varios temas que los encuestados consideraron "candentes" –textos predecibles-*decodable texts*–, conciencia fonémica –*phonemic awareness*–, evaluación estatal/provincial/nacional –*state/provincial/national assessment*–, y tutoría de voluntarios –*volunteer tutoring*– fueron considerados también como "no deberían ser candentes". Este contraste entre lo que es "candente" y lo que "debería ser candente" podría sugerir que hay otras fuerzas, que no son los especialistas, las que están determinando la agenda de la alfabetización.

Es interesante notar que ningún tema fue unánimemente considerado como "extremadamente candente" este año, como conciencia fonémica lo fue el último año. Al igual que el año pasado, los encuestados coincidieron unánimemente en que *lenguaje integral* era un tema "extremadamente frío".

Advierten los autores que "algunas personas pueden temer que esta lista produzca el efecto de 'acoplarse a', llevando a los profesionales a centrarse en los temas que son considerados 'candentes'. Sin embargo, mientras las encuestas de 'lo candente' sean mencionadas en libros y revistas profesionales, no hay razones para pensar que los resultados lleven a alguien a ignorar los temas 'fríos' y favorecer los 'candentes'. Ciertamente, en un artículo sobre enseñanza del vocabulario en la edición de diciembre/enero de 1998 de la revista ***The Reading Teacher***, William H. Rupley, John W. Logan y William D. Nichols mencionaron el estatus de 'no candente' del tema vocabulario en los años anteriores como una razón para rever dicho tema."

Jack Cassidy es ex presidente de la IRA, y **Drew Cassidy** es ex directora de información pública de la organización. Ambos enseñan actualmente en la Texas A&M University-Corpus Christi.

BEST COPY AVAILABLE

Libros y revistas

Agradecemos el envío de estas publicaciones

Libros

Handbook of Reading Research vol. III
Michael L. Kamil (eds.)
Peter B. Mosenthal
P. David Pearson
Rebecca Barr
International Reading Association
Estados Unidos, 2000
1010 páginas

El camino hacia una escuela coeducativa
Joaquín Ramos García (coord.)
Publicaciones MCEP
Sevilla, España, 2000
216 páginas

El juego en la niñez
Martha Glanzer
Aique, Aportes a la Educación inicial
Buenos Aires, 2000
283 páginas

Using the Knowledge base in Reading Teachers at work
Jane Braunger
Jan Patricia Lewis (eds.)
International Reading Association
Northwest Regional Educational Laboratory's
Estados Unidos, 1999
72 páginas

Linking Literacy and Teaching A guide for K-8 Classrooms
Shelley B. Wepner
William J. Valmont
Richard Thurlow (eds.)
International Reading Association
Estados Unidos, 2000
252 páginas

¿Qué aprenden los niños cuando aprenden?
Ana María Borzone de Manrique
Celia Renata Rosemberg
Aique, Aportes a la Educación inicial
Buenos Aires, 2000
198 páginas

Proceso y contradicciones de la Reforma Educativa 1982-1994
Benjamín Zufiaurre Goikoetxea
ICARIA
España, 2000
320 páginas

Struggling adolescent readers A collection of teaching strategies
David W. Moore
Donna E. Alvermann
Kathleen A. Hinchman (eds.)
International Reading Association
Estados Unidos, 2000
336 páginas

Las formaciones grupales en la escuela
Marta Souto
Paidós Educador
Buenos Aires, 2000
321 páginas

¿Enseñar o aprender a escribir y leer?
II. Formación y práctica docente
Francisco Carvajal Pérez y Joaquín Ramos García (coords.)
Publicaciones MCEP
Sevilla, España, 2000
291 páginas

Practical Approaches For Teaching Reading and Writing in Middle Schools
Teresa M. Morretta
Michelle Ambrosini
International Reading Association
Estados Unidos, 2000
110 páginas

Selección de libros infantiles y juveniles
Criterios y fuentes
Gladys Lopera Cardona (Ed.)
Comfenalco
Colombia, 2000
266 páginas

La escuela ante los niños maltratados
María Inés Bringiotti
Paidós, Cuestiones de Educación
Buenos Aires, 2000
246 páginas

Leveling Books K-6
Matching Readers to text
Brenda M. Weaver
International Reading Association
Estados Unidos, 2000
64 páginas

La educación y el aprendizaje del pensamiento
Lauren B. Resnick
Aique
Buenos Aires, 2000
104 páginas

Revistas

Ludo
Revista de Literatura Infantil y Juvenil
Diciembre 1999
Instituto Summa-Fundación Salottiana

The Reading Teacher
Vol. 53, Nº 4, Dec/Jan 2000
Vol. 53, Nº 6, March 2000
International Reading Association

Carta informativa del IIPE
Instituto Internacional de Planeamiento Educativo
París, 1999

Reading Research Quarterly
Vol. 35, Nº 1, Jan/Feb/Mar 2000
International Reading Association

College English
Vol. 62, Number 3, January 2000
Vol. 62, Number 4, March 2000
National Council of Teachers of English

Journal of Adolescent and Adult Literacy
Vol. 43, Nº 5, February 2000
Vol. 43, Nº 6, March 2000
International Reading Association

Servicio de INFORMACIÓN Bibliográfica
CIAFIC ediciones
Buenos Aires, 2000

Aula hoy
Año 6, Nº 18 Marzo/abril 2000
Homo Sapiens
Rosario

Literatura infanto-juvenil

Zongos y borondongos
Laura Devetach
Laura Roldán
Alfaguara infantil-juvenil
Buenos Aires, 1999
40 páginas

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidente
Carmelita K. Williams
Norfolk State University
Norfolk, Virginia

Presidenta electa
Donna M. Ogle
National-Louis University
Evanston, Illinois

Vicepresidenta
Jerry L. Johns
Northern Illinois University
Dekalb, Illinois

Director Ejecutivo
Alan E. Farstrup

Consejo Directivo

Kathryn H. Au, University of Hawaii
Honolulu, Hawaii
Patricia A. Edwards, Michigan State University
East Lansing, **Michigan**
Gregg M. Kurek, Bridgman Public Schools
Bridgman, Michigan
Jeanne R. Paratore, Boston University
Boston, Massachusetts
Lori L. Rog, Regina Public Schools
Regina, Saskatchewan, Canada
Susan B. Newman, University of Michigan
Ann Arbor, Michigan
Rebecca L. Olness, Kent Public Schools
Kent, Washington
Doris Walker-Dalhouse, Minnesota State University
Moorhead, Minnesota

LA ESCUELA Y LOS INMIGRANTES

Miquel Siguan (y equipo)

Paidós, Educador
Barcelona, 1998
157 páginas

El concepto de "globalización" –cada día más usado para definir el mundo en el que vivimos– encubre bajo una definición generalizadora un sinnúmero de complejos procesos y problemas sociales y culturales, y entre ellos el de la inmigración masiva de grandes contingentes humanos de países muy pobres hacia los países más ricos.

Si las primeras cuestiones que suelen señalarse en torno a ello son de tipo económico y social, comenzando por la marginación de los migrantes y la intolerancia y el sentimiento de amenaza de los habitantes de los países receptores, este proceso inmigratorio –que sólo para el caso de la Comunidad Europea (CE) llega a los 15 millones de personas– plantea, además, otra serie de problemas y, entre ellos, centralmente, los educativos. La centralidad reside en que la suerte de la inmigración no se juega en los padres migrantes, sino en sus hijos, esos niños que deberán acceder a una educación en un país nuevo y en una cultura ajena, porque es desde la escuela donde empieza a dirimirse la marginación o la asimilación como posibilidades de futuro.

De estos niños y de esos problemas específicamente educativos se ocupa el presente trabajo, realizado por un equipo de investigación de la Universidad de Barcelona, bajo la dirección de Miguel Siguan. A partir de una amplia exposición de la realidad inmigratoria europea y de la de España en particular, este trabajo se propone superar la instancia de la discusión sociológica y educativa para investigar y observar qué sucede efectivamente en las aulas, para sugerir luego algunas implicancias pedagógicas y algunos caminos de acción.

Cabe señalar que la posición teórico-ética que orienta la investigación y las subsiguientes recomendaciones parte de una toma de posición previa y muy explícita por el **pluralismo cultural** y en particular por el **pluralismo educativo**. Esta posición, cada vez más consensuada entre investigadores sociales y educadores, tiene como primera implicancia el identificar los altos índices de fracaso o dificultades escolares de los niños inmigrantes como resultado no sólo de la pobreza o las desigualdades sociales, sino de las diferencias culturales y de la situación de alteridad frente a una comunidad educativa culturalmente extraña. Por ello –plantean los autores–, la primera solución no es el recurso a la "educación compensatoria" como clases especiales y de nivelación, sino un primer reconocimiento de la legitimidad y tolerancia de los valores culturales diferentes. De esta manera, la tarea del sistema educativo no debe dirigirse exclusivamente hacia los inmigrantes, sino que debe tener como objetivo la totalidad de los alumnos en cuando se trata de lograr ese reconocimiento mutuo.

Sin embargo, la opción por el pluriculturalismo parte simultáneamente de la necesidad de establecer sus límites y dificultades en el ámbito educativo. Educación pluricultural significa, entonces, la búsqueda de una integración efectiva de los migrantes, pero también el reconocimiento de su singularidad y diversidad –que implica, por ejemplo, que el país receptor facilite la continuidad en el aprendizaje de las lenguas maternas, como es el caso del marroquí o el portugués para los niños de esos orígenes en España–. Y la realidad es que si bien existe un reconocimiento formal y genérico del pluralismo educativo, su penetración a nivel de la legislación y política educativa nacional de los distintos países europeos es, aún, sumamente lenta.

La investigación que aquí se presenta utilizó como muestra una serie de centros escolares públicos con alta proporción de alumnos inmigrados, tanto en Madrid como en Cataluña (muestra que los mismos autores reconocen como limitada para extraer conclusiones muy amplias). Pero el interés del estudio reside en la amplitud de variables estudiadas: los centros escolares fueron analizados en su estructura, organización, cuerpo docente y alumnos, proyecto educativo y curricular, dinámica e interacción en las aulas y resultados académicos de los alumnos, y luego el campo de observación se amplía a las familias inmigradas, el barrio e instituciones y organizaciones extraescolares –estudiando en cada caso las distintas comunidades inmigratorias de marroquíes, latinoamericanos o asiáticos, por separado–. (Como instrumento de trabajo se incluyen, además, algunos de los formularios utilizados para la recolección de datos, así como amplias bibliografías de los temas abordados.)

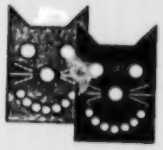
A modo de breve comentario, puede señalarse que los resultados obtenidos corroboran ampliamente el uso de los mecanismos de tipo compensatorio en las clases españolas como forma de cubrir los déficits –muy especialmente de competencia lingüística– de los niños inmigrantes, y simultáneamente, la insatisfacción de toda la comunidad educativa en cuanto a los logros de este sistema de "educación complementaria", así como su efecto colateral de discriminación indirecta.

Desde este punto de vista, los autores infieren que lejos de estimular y educar para una sociedad pluricultural, el sistema educativo español –aunque esto sea extensivo al europeo en general– presenta la **integración** como el único objetivo para sus inmigrantes, es decir, que se incorporen a una cultura nacional preexistente: la española. En contraposición, la búsqueda de otro modelo de tipo pluricultural permite a los autores sugerir algunas primeras recomendaciones pedagógicas –que aunque tal vez sean de índole excesivamente general–, enfatizan la necesidad de una **pedagogía específica para la enseñanza de la lengua** a los niños inmigrados.

El pluralismo educativo es, entonces, una apuesta ética por una sociedad en la que "aunque sigan existiendo un grupo y una cultura mayoritaria, los otros grupos puedan mantener plenamente su identidad cultural sin otras limitaciones que las que impongan las reglas de la convivencia" (p.142). Para ello se requiere una auténtica transformación de la política educativa, que se plantee el pluralismo como objetivo de todo el sistema educativo y que ello se traduzca concretamente en los planes de estudio y la formación docente.

Lejos de tratarse de una cuestión estrictamente europea. **La escuela y los inmigrantes** permite también comenzar a pensar –conceptual y empíricamente– este mismo problema en el ámbito latinoamericano, donde la cuestión ha sido apenas abordada, y es, sin dudas, más compleja. Pues si en los países de esta región el proceso inmigratorio adquiere una dimensión socio-económica mucho más grave: se trata de inmigrantes pobres en países receptores también pobres (aunque con mejores perspectivas en el marco regional), no por ello los problemas culturales implicados son menores o menos urgentes de ser estudiados.

Marina Franco



Libros recomendados para niños y adolescentes

Sección a cargo de la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Montes, Graciela: **Federico dice no**. Ilustraciones: Claudia Legnazzi. Buenos Aires: Primera Sudamericana, Serie Federico Crece, 1996, páginas s/n.

◇ La ilustración atrapa desde el comienzo. Pero el texto, breve, responde a los interesantes "no" de Federico: a caminar, a tomar la leche... hasta llegar al "sí" del cansancio, el sueño, la noche.

Wolf, Ema: **La galleta marinera (y "Duelistas")**. Ilustraciones: Gustavo Roldán. Buenos Aires: Primera Sudamericana, Colección Libros del bolsillo, 1990, páginas s/n.

◇ Dos relatos muy ágiles e interesantes. Se destacan por las notas de ironía y de humor, características de la autora.

De 7 a 10 años

Antología: **Cuentos para morirse de miedo y otras sorpresas**. Buenos Aires: Orión, Colección Tobogán, 1990, 126 páginas.

◇ Una docena de autores nos traen sus temas de miedos, aventuras insólitas, suspenso... Brandán Aráoz, Menén Desleal, Pérez Sabbi, Ema Wolf, Lily Franco, Toity Leiguarda, Luis Furlán, José Sbarra, M. Elena Togno, Silvina Ocampo... Variedad y entremecimientos, a elegir, entre sus variados lectores.

Lardone, Lilia: **Nunca escupas para arriba**. Coplas cordobesas elegidas por la autora. Ilustraciones: Martiniano Arce y Ricardo Deambrosi. Buenos Aires: Colihue, Colección Los fileteadores, 1994, 78 páginas.

◇ La autora se preocupó en elegir las mejores coplas que circulan en Córdoba, de Argentina. Son las que poseen gracia, humor, picadía y divierten a todos.

De 9 a 12 años

Esquivel, Laura: **Estrellita marinera**. Ilustraciones: Francisco Melíndez. México: Editorial Planeta, 1999, 77 páginas.

◇ La autora, famosa por su novela "Como agua para chocolate" brinda lo que llama "una fábula de nuevo tiempo". Tiempo que, por actual, no excluye los personajes extraños (mujer con dos cabezas) ni acontecimientos fuera de lo común. Atractiva, muy bien elaborada, bellamente ilustrada, es "para todas las edades", como afirma la contratapa.

Siemens, Sandra: **De unicornios e hipogrifos**. Ilustraciones: Bienki. Buenos Aires: Sudamericana, Colección Pan Flauta, 1995, 56 páginas.

◇ Cinco relatos con personajes fuera de lo común: hipogrifos, unicornios, minotauros, "goofus" y demás protagonistas, de muy particulares historias. Muy atrayentes, "atraen" por lo extraño y singular de su naturaleza.

De 11 a 14 años

Bornemann, Elsa: **La edad del pavo**. Ilustraciones: Carlos Nine. Buenos Aires: Alfaguara, 1990, 119 páginas.

◇ Cuentos unidos por lo que alude el título del libro, "la edad del pavo". La autora intenta destacar una zona del alma, "la de la pavada", que justifica conductas muy especiales. Y asegura (la autora) que nadie está a salvo de ella, en "ciertas épocas o edad". Leer, para probar...

García Márquez, Gabriel: **La luz es como el agua**. Ilustraciones: Carmen Solé Vendrell. Colombia: Grupo Editorial Norma,1999, 28 páginas.

◇ Un cuento del famoso premio Nobel, modelo de "realismo mágico", que comienza a partir del título del libro. Los hechos narrados se encadenan por circunstancias "mágicas". Pero los dos niños protagonistas viven estos episodios como una realidad. Maravilloso milagro de la literatura, esta vez en manos de niños y adolescentes. Las ilustraciones acompañan hermosamente al texto.

Adolescentes y jóvenes

Fleischman, Sid: **Mr. Misterio y compañía**. Traducción: Gloria Pujol. Ilustraciones: Eric von Schmidt. Madrid: Salvat-Alfaguara, Colección Biblioteca Juvenil, 1988, 156 páginas.

◇ Es la historia de una famila, una carreta, un largo recorrido y aventuras, protagonizadas por todos ellos. Dan espectáculos (de circo, de teatro) a través del recorrido por su país (USA). Mezcla de personajes, sucesos casi inverosímiles, entre la tierra y el aire... Obra ágil, divertida, entretenida en todo momento.

Giardina. Roberto: **Una sirena en la noche**. Traducción: Gabriela Sánchez Ferlacio. Barcelona: Salvat–Alfaguara, Colección Biblioteca Juvenil, 1988, 154 páginas.

◇ Los protagonistas de esta novela son dos jóvenes opuestos: uno, idealista y desinteresado; otro, pragmático y realista. Ambos actúan en el ambiente periodístico. Reporteros: están siempre antentos a obtener "la noticia". Y ambos lo hacen de manera distinta. Es interesante cómo se van sucediendo los hechos y cómo son vistos por ambos observadores. Así, el periodismo se constituye en el gran eje de las peripecias de los veinticinco capítulos del texto.

128 BEST COPY AVAILABLE

Informaciones

II SIMPOSIO REGIONAL DE LECTURA Y VIDA

LECTURA Y VIDA anuncia a sus lectores que los días 11, 12 y 13 de octubre de 2001 se realizará en Buenos Aires el **II Simposio Regional de LECTURA Y VIDA**, nuevamente en torno del tema: "La escuela y la formación de lectores y escritores ".

Este segundo encuentro tiene como propósito continuar y ampliar el espacio de reflexión e intercambio sobre los problemas fundamentales de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, iniciado con la experiencia del **Primer Congreso Regional de LECTURA Y VIDA**, realizado en 1997, en el Centro Cultural General San Martín. En esta oportunidad, el simposio estará orientado a la discusión de temas específicos como la enseñanza de la literatura y de la gramática, la producción y comprensión de textos expositivos, y la evaluación de la lectura y escritura, entre otros. Además, se prevé especialmente dar lugar a la presentación de investigaciones y experiencias que estén llevando a cabo, en el marco de la tarea que desarrollan, las distintas redes profesionales que trabajan en esta área en América Latina.

Para el abordaje de estos temas, el Simposio contará con la presencia de importantes especialistas del exterior, especialmente invitados para la ocasión, y de especialistas nacionales. Las actividades previstas incluyen conferencias centrales y paneles de discusión de especialistas invitados, paneles de las distintas redes y presentación de ponencias o comunicaciones libres sobre los temas mencionados.

En los próximos números de la revista ofreceremos mayor información sobre el programa, los invitados, las condiciones para la presentación de trabajos así como los costos y formas de inscripción.

VI CONGRESO LATINOAMERICANO III CONFERENCIA INTERNACIONAL DE LECTO-ESCRITURA

Los días 21, 22 y 23 de febrero de 2001 se realizará en la ciudad de Guatemala el **VI Congreso Latinoamericano** y la **III Conferencia Internacional de Lecto-escritura "Kenneth Goodman"**. Continuando con los Congresos Latinoamericanos y las Conferencias Internacionales que se han llevado a cabo en años anteriores, este Congreso está siendo organizado por el Consejo de Lectura de Guatemala para la consecución de los siguientes objetivos generales:

- Promover cambios educativos que ayuden al país por medio del proceso enseñanza aprendizaje.
- Formar y preparar al maestro para que con el uso de nuevas estrategias contribuya a desarrollar en el alumno un pensamiento crítico.

Las actividades se organizarán en torno a sesiones generales, talleres y ponencias. Entre los conferenciantes invitados se encuentran los doctores Ken Goodman y Yetta Goodman (Estados Unidos); Adelina Osuna (Venezuela) y las licenciadas Eva S. de Méndez y María Esther de Morales (Guatemala). El tema general de los talleres y de las sesiones generales será la lecto-escritura como instrumento básico para generar aprendizaje; filosofías, corrientes, metodologías, y estrategias en torno a la lecto-escritura, en donde el proceso de enseñanza aprendizaje esté centrado en el alumno, en un aprendizaje activo, participativo y colaborativo.

Informes e inscripción

Consejo de Lectura de Guatemala
Dirección: 14 calle 7 - 88 zona 10, Guatemala Guatemala.
Teléfono: 3692760 / 3691618.
E- Mail: palomoma@pronet.net.gt

XIII JORNADAS REGIONALES Y I CONGRESO INTERNACIONAL DE LA SOCIEDAD DE DISLEXIA DEL URUGUAY

Del 7 al 9 de setiembre de 2000 se realizará en Montevideo, Uruguay, las **XIII Jornadas Regionales** y el **Congreso Internacional de la Sociedad de Dislexia del Uruguay**, filial uruguaya de la Asociación Internacional de Lectura.

El evento estará centrado en las dificultades de aprendizaje y entre los invitados del exterior se encuentran Daniel Cassany, Michel Habib, María Eugenia Orellano, María Elena Rodríguez, Luis Bravo Valdivieso y Juan Azcoaga. Las modalidades de trabajo previstas incluyen mesas redondas, conferencias, y cursos y talleres precongreso. Para solicitar el programa completo de las Jornadas o realizar inscripciones dirigirse a:

Psicolibros
Canelones 2207 y J. Paulier
Telefax: 409-57-04 Tel. 409-44-29
E-mail: psicolib@adinet.com.uy

II CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Del 6 al 9 de setiembre de 2000 se realizará en la ciudad de Mendoza, Argentina, el **II Congreso Internacional de Educación Especial/ IX Jornadas de Cátedras y Carreras de Educación Especial de Universidades Nacionales.**

Informes e inscripción:
Instituto para el Desarrollo de la Educación Especial
Facultad de Educación Elemental y Especial
Universidad Nacional de Cuyo
Sobremonte 81 (5500) Mendoza
Telefax (54 0261) 429 2292
E-mail: feeye@raíz.uncu.edu.ar/caspar@lanet.com.ar
URL: http://www.uncu.edu.ar/feeye/eventos/index.html

XII CONGRESO NACIONAL Y I IBERO-AMERICANO DE PEDAGOGÍA

Del 26 al 30 de septiembre de 2000 se realizará en Madrid, España, el **XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía**, bajo el título "Hacia el Tercer Milenio: cambio educativo y educación para el cambio".

El Congreso está organizado por la Sociedad Española de Pedagogía y los objetivos propuestos son: analizar científicamente los mecanismos de adaptación educativa a las exigencias del cambio sociocultural, económico y político asociado al cambio de milenio; contribuir no sólo a la reflexión sobre las diversas dimensiones educativas en función del cambio socio-cultural, sino también y fundamentalmente a mejorar la práctica de los sistemas y centros educativos en el ámbito de los países de habla española; y sensibilizar a la opinión pública acerca de las inevitables consecuencias educativas vinculadas a los cambios de perfil axiológico de la sociedad en el mundo actual. Para mayores informes e inscripción dirigirse a:

Sociedad Española de Pedagogía

Calle Vitruvio, 8, 2ª Planta
28006 Madrid - España
E-mail: sep2000@eucmos.sim.ucm.es
http: www.ucm.es/info/mide/sep.htm

V CONGRESO DE LAS AMÉRICAS SOBRE LECTO-ESCRITURA

V Congreso de las Américas sobre Lectoescritura se realizará en Quito, Ecuador, del 20 al 22 de julio de 2001. El tema central del congreso será: "Múltiples formas de aprender: Nuevas realidades y desafíos para conquistar la lectoescritura".

La organización del evento está a cargo de la Universidad San Francisco de Quito con el Auspicio de la Corporación Ecuatoriana de Lenguaje Integral (CELIQ). Se encuentra abierta la presentación de ponencias, cuyas bases y condiciones deberán ser solicitadas directamente a los organizadores.

Informes

Dra. Katiuska Salmon:
kati@mail.usfq.edu.ec

Página Web: www.usfq.edu.ec.
Teléfonos (5932)890 484; (5939)704 773
Fax: (5932) 893 455
Universidad San Francisco de Quito
Casilla Postal 17-12841, Quito-Ecuador

ARTÍCULOS BREVES SOBRE PRÁCTICAS DE AULA

LECTURA Y VIDA solicita nuevamente artículos breves, en torno de un único tema de relevancia para el trabajo en el aula. La extensión del artículo no puede superar las seis páginas tipeadas a doble espacio. Maestros, especialistas en lectura y escritura y otros profesionales de la educación pueden presentar materiales que describan estrategias efectivas de enseñanza y proyectos exitosos que estén vinculados con la promoción de la lectura y la escritura en las escuelas tanto de nivel primario como del secundario.

Los artículos deben ser enviados a la Redacción de **LECTURA Y VIDA**, Lavalle 2116, 8º "B" C1051ABH, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Fax (54-11) 4951-7508.
lecturayvida@iralyv.com.ar

PREMIOS Y SUBVENCIONES OTORGADOS POR LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA

Todos los años, el programa de premios de la **Asociación Internacional de Lectura** distingue a los trabajos más destacados en las áreas de investigación, didáctica, literatura, cobertura y programación en los medios de comunicación y servicio a los profesionales de la lectura.

La información sobre estos premios es difundida en todas las publicaciones de la IRA: **Journal of Reading, Reading Research Quarterly**, **The Reading Teacher**, **Lectura y Vida** y **Reading Today**, así como en su sitio en Internet: www.reading.org

Premios al servicio

El premio **William S. Gray Citation of Merit** se otorga a aquellas personas cuya contribución al campo de la lectura haya sobresalido a nivel nacional e internacional. Aquellos que deseen proponer candidatos a este premio deben solicitar los formularios apropiados a: Executive Office, IRA, e-mail: exec@reading.org

El premio **Special Service** se otorga periódicamente a las personas que hayan prestado un servicio notable y excepcional a la Asociación. Las personas que deseen proponer candidatos a este premio deben solicitar el formulario apropiado a Executive Office, IRA, e-mail: exec@reading.org Las solicitudes completas deben ser presentadas antes del **15 de octubre de 2000**.

El premio **Local Council Community Service** distingue a un consejo local de la **Asociación Internacional de Lectura** por su destacado servicio a la comunidad y a la alfabetización. También podrán postularse las filiales nacionales de países en los que no haya consejos locales. Para mayor información, dirigirse por escrito a Professional Development Division, IRA, e-mail: smorton@reading.org Las solicitudes completas deben ser enviadas antes del **31 de octubre de 2000**.

Premios a la investigación

Para obtener información específica sobre los requisitos para la presentación de los trabajos, así como para recibir los formularios correspondientes, dirigirse por escrito a: Research Division, IRA, e-mail: research@reading.org

El premio **Albert J. Harris** consiste en una suma de dinero que se otorga anualmente para distinguir a un trabajo sobresaliente en torno a los siguientes temas: dificultades de lectura y su prevención, evaluación o enseñanza a alumnos con dificultades de aprendizaje de la lectura. Se podrán presentar trabajos que hayan aparecido en publicaciones profesionales o monografías entre el 1° de junio de 1999 y el 1° de junio de 2000. Estos trabajos podrán ser presentados por sus autores o por cualquier otra persona interesada. Las presentaciones deben hacerse antes del **15 de setiembre de 2000**.

El premio **Helen M. Robinson** otorga anualmente la suma de dinero para estudiantes en las primeras etapas de investigación de su tesis doctoral, en el área de la lectura y la alfabetización. Los postulantes deben ser miembros de la Asociación Internacional de Lectura. Las solicitudes completas deben ser presentadas antes del **15 de junio de 2000**.

El premio **Outstanding Dissertation of the Year** es un premio anual de 1.000 dólares otorgado por Scott Foresman. Podrán presentarse tesis sobre lectura y temas relacionados realizadas entre el 15 de mayo de 1999 y el 14 de mayo de 2000. Los trabajos finalizados entre el 15 de mayo y el 31 de agosto de 1999 y que hayan sido presentados a concurso el año pasado no pueden presentarse nuevamente. Se aceptarán estudios que utilicen cualquier enfoque de investigación (etnográfico, experimental, histórica, encuesta o sondeo de opinión, etc.). Las solicitudes completas deben ser presentadas antes del **1° de octubre de 2000**.

La **Asociación Internacional de Lectura** otorga el premio **Reading/Literacy Research Fellowship**, de 1.000 dólares, a jóvenes investigadores del área de la lectoescritura, residentes fuera de los Estados Unidos o Canadá y con perspectivas futuras de desarrollo y éxito profesional como investigadores en el área de la lectura. Los interesados deben haber obtenido un doctorado o título equivalente dentro de los últimos 5 años. Las solicitudes completas deben ser presentadas antes del **15 de octubre de 2000**.

Premios a los docentes

Para obtener información específica sobre los requisitos y/o los formularios correspondientes, dirigirse a Executive Office, International Reading Association, e-mail: exec@reading.org

El premio **Arbuthnot** es un premio de 500 dólares que distingue la labor sobresaliente de profesores terciarios y universitarios de literatura infantil y juvenil. Los candidatos nominados deben ser miembros de la **Asociación Internacional de Lectura**, pertenecer a un instituto de nivel terciario o a una universidad y trabajar en el ámbito de la formación de docentes o de bibliotecarios en el nivel de grado o de posgrado. Las solicitudes completas deben presentarse antes del **15 de noviembre de 2000**.

El premio **Eleanor M. Johnson** distingue la labor destacada de maestros de lectura y Lengua de escuela primaria y en servicio. Este premio consiste en una suma de 1.000 dólares otorgados por la Weekly Reader Corporation. Los candidatos tienen que ser miembros de la Asociación, haber ejercido la docencia durante por los menos cinco años y ser propuestos por cuatro personas. Las solicitudes completas deben ser presentadas antes del **15 de noviembre de 2000**.

El premio **Nila Banton Smith** otorga 1.000 dólares a docentes o especialistas en lectura de escuela media o secundaria que se hayan destacado por su contribución a la transposición de la teoría y de la investigación actuales a las prácticas para el desarrollo de los contenidos del área de la alfabetización. Los aspirantes a este premio deben demostrar probada excelencia a nivel del aula, de su escuela y de su distrito. Los postulantes deben ejercer la docencia en cursos de escuela media (1° a 5° año o sus equivalentes). Las solicitudes deben acompañarse del *curriculum vitae* del postulante y de una carta describiendo las cualidades que lo hacen merecedor de esta distinción. Las solicitudes serán recibidas hasta el **15 de noviembre de 2000**.

El premio **Regie Routman Teacher Recognition** distingue a un maestro (de EGB o 1° a 6° grado de escuela primaria) que se destaque por su dedicación a mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de trabajos escritos donde se analice el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Este premio de 1.000 dólares es otorgado por Regie Routman y los postulantes deben ser miembros de la Asociación. Las solicitudes completas pueden presentarse hasta el **1° de noviembre de 2000**.

El premio **Outstanding Teacher Educator in Reading** se otorga a profesores universitarios y de nivel terciario que dicten clases sobre métodos de lectura u otros temas relacionados con la lectura. Los postulantes deben ser miembros de la Asociación y pertenecer a una universidad o instituto de nivel terciario y dedicarse a la formación de docentes a nivel de grado o posgrado. Las solicitudes pueden presentarse hasta el **15 de octubre de 2000**.

El premio **IRA Presidential Technology and Reading** está destinado a educadores que hayan realizado una contribución sobresaliente relacionada con la enseñanza-aprendizaje de la lectura mediante el uso de la tecnología. El premio es otorgado por TLC School, un departamento de The Learning Company. Habrá un premio general y premios regionales en Estados Unidos, Canadá y fuera de América del Norte. Las postulantes deben ser docentes o directivos que trabajen directamente con alumnos entre 5 y 18 años (medio día o día completo). Las solicitudes pueden ser presentadas hasta el **15 de noviembre de 2000**.

Escribir para niños

Para obtener información específica sobre los requisitos y/o los formularios correspondientes, dirigirse a Executive Office, International Reading Association, e-mail: exec@reading.org

El premio **IRA Children's Book** se otorga al primero o segundo libro de autores que tengan un futuro promisorio en el campo de la literatura infantil, en dos categorías de edades: lectores de 4 a 10 años y lectores de 10 a 17 años. Este premio está destinado a autores nuevos y promisorios en el campo de la literatura infantil. Se aceptarán libros de cualquier país y en cualquier idioma cuya propiedad intelectual haya sido registrada durante el 2000. Los libros en otro idioma que no sea el inglés deben incluir un resumen en inglés de una página y la traducción de un capítulo que, a criterio del autor, sea el más representativo de la obra. Este premio otorga al ganador la suma de 500 dólares. Las obras deben ser recibidas antes del **1° de noviembre de 2000**.

El premio **Paul A. Witty Short Story** será otorgado al autor de un cuento original publicado por primera vez en un periódico infantil en el transcurso del año 2000. Este premio entrega la suma de 1.000 dólares. La obra seleccionada debe servir como ejemplo de tipo de obra literaria que estimula a los niños a leer periódicos infantiles. Las presentaciones completas deberán hacerse hasta el **1° de diciembre de 2000**.

Premios a los medios de comunicación

Para obtener información específica sobre los requisitos y/o los formularios correspondientes, dirigirse a Public Information Office, International Reading Association, e-mail: pubinfo@reading.org

El premio **Broadcast Media for Television** distingue la labor más destacada en información y programación televisiva por aire o cable relacionada con la lectura y la alfabetización, el reconocimiento del valor de la lectura en la sociedad actual, o la promoción de la lectura como un hábito para toda la vida. La selección de postulantes estará orientada al público en general más que a los profesionales de la lectura y los trabajos presentados deben tener un enfoque informativo, crítico o motivacional, y no educativo. Estos trabajos tienen que haber aparecido en televisión entre el 1° de enero y el 31 de diciembre de 2000, y deben ser presentados ante el comité de selección antes del **15 de enero de 2001**. Los miembros de la Asociación pueden promover la presentación de trabajos notificando al personal de la emisora televisiva que un determinado programa cumple con los requisitos de presentación.

El premio **Media Award** se otorga a informes publicados en periódicos, revistas y servicios informativos en torno de estudios en profundidad sobre la enseñanza de la lectura, de comentarios de investigaciones, o cobertura sobresaliente de programas comunales de lectura, entre el 1° de enero y el 31 de diciembre de 2000. La convocatoria es sólo para periodistas profesionales. Los miembros de la Asociación pueden invitar y alentar a periodistas y medios locales a presentarse a esta convocatoria. Las presentaciones pueden hacerse hasta el **15 de enero de 2001**.

Presentaciones en otros idiomas

Todos los trabajos deberán presentarse dentro de los plazos indicados para cada premio. Si el comité de selección determina que un trabajo en otro idioma que no sea el inglés requiere un análisis más profundo, para el cual sería necesario contar con una traducción parcial o total del mismo, dicho trabajo será tomado en consideración en el año siguiente.

PREMIOS A LA INVESTIGACIÓN

El premio **Elva Knight Research** otorga 5.000 dólares para proyectos de investigación en torno de cuestiones significativas sobre investigación y práctica de la alfabetización. Los proyectos deben ser llevados a cabo en el lapso de dos años. Los estudios pueden basarse en cualquier método o enfoque y centrarse en la investigación de la lectura o la alfabetización. Las actividades tales como el desarrollo de nuevos programas o de materiales de enseñanza no son elegibles para este financiamiento, a menos que esas actividades sean procedimientos necesarios para llevar a cabo la investigación. Todos los años se espera que el primer premio sea dado a un investigador fuera de los Estados Unidos o Canadá y que un premio sea otorgado a un maestro que se está iniciando en la investigación. Las presentaciones deben enviarse hasta el **15 de octubre de 2000**.

El premio **Jeanne S. Chall Research Fellowship** otorga la suma de 6.000 dólares para estimular y apoyar investigaciones en lectura de estudiantes promisorios. Este premio está especialmente dirigido a apoyar esfuerzos de investigación en las áreas de lectura inicial, preparación para la lectura, dificultades de lectura, etapas del desarrollo de la lectura, relación del vocabulario con la lectura y diagnóstico y enseñanza de adultos con habilidades de lectura limitadas. Este premio ha sido establecido en honor a Jeanne S. Chall. El plazo para las presentaciones cierra el **15 de octubre de 2000**.

El premio **Nila Banton Smith Research Dissemination Support** se otorga a miembros de IRA que hayan trabajado de 2 a 10 meses en actividades de diseminación de investigaciones. Este premio está auspiciado por el Nila Banton Smith Endowment y alcanza como máximo la suma de 5.000 dólares. Las presentaciones pueden hacerse hasta el **15 de octubre de 2000**.

El premio **Teacher as Researcher** está destinado a apoyar a maestros investigadores en sus indagaciones sobre alfabetización y enseñanza. Los premios pueden llegar hasta los 5.000 dólares pero se priorizará el otorgamiento de premios pequeños (por ejemplo, de 1.000 a 2.000 dólares) para brindar apoyo a la mayor cantidad posible de maestros investigadores. El plazo para las presentaciones cierra el **15 de octubre de 2000**.

Para mayor información o el envío de presentaciones, dirigirse a Gail Keating, Division of Research and Policy, IRA, e-mail: gkeating@reading.org

A menos que se especifique otra información, en todos los casos los candidatos deben ser miembros de IRA.

Próximos eventos

2000

18º Congreso Mundial de Lectura de la Asociación Internacional de Lectura
11 al 14 de julio
Auckland, New Zealand
IRA, 800 Barksdale Road, P.O.Box 8139, Newark, DE 19714-8139, USA.
Internet: www.reading.org

XIII Jornadas Regionales y I Congreso Internacional de la Sociedad de Dislexia del Uruguay
7 al 9 de setiembre
Montevideo, Uruguay
Psicolibros: Canelones 2207 y J. Paulier, Montevideo, Uruguay.
Telefax: 409-57-04 Tel. 409-44-29
E-mail: psicolib@adinet.com.uy

27º Congreso Mundial de IBBY
18 al 22 de setiembre
Cartagena de Indias, Colombia
Fundalectura, Avenida (calle) 40 Nº 16-46, Bogotá, Colombia.
Fax: (571) 287-7071
E-mail: fundalec@impsat.net.co

XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía
26 al 30 de setiembre
Madrid, España
Sociedad Española de Pedagogía, Calle Vitruvio, 8, 2ª Planta, 28006
Madrid, España.
E-mail: sep2000@eucmos.sim.ucm.es

2001

VI Congreso Latinoamericano y III Conferencia Internacional de Lecto-escritura "Kenneth Goodman".
21, 22 y 23 de febrero - Ciudad de Guatemala
Consejo de Lectura de Guatemala: 14 calle 7 - 88 zona 10, Ciudad de Guatemala.
E-mail: palomoma@pronet.net.gt

46º Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura
29 al 4 de mayo - New Orleans, Louisiana
IRA, 800 Barksdale Road, P.O.Box 8139, Newark, DE 19714-8139, USA.
Internet: www.reading.org

12º Conferencia Europea de Lectura
1 al 4 de julio - Dublin, Irlanda
Gerry Shiel, Educational Research Centre, St. Patrick's College, Drumcondra, Dublin 9, Irlanda. Fax: 353-1-837-3789 - E-mail : reading@circom.net

V Congreso de las Américas sobre Lectoescritura
20 al 22 de julio - Quito, Ecuador
Universidad San Francisco de Quito
Casilla Postal 17-12841, Quito, Ecuador.
Katiuska Salmon: kati@mail.usfq.edu.ec
Fax: (5932) 893 455

II Simposio Regional de Lectura y Vida
11, 12 y 13 de octubre - Buenos Aires, Argentina
Más información en próximas ediciones

REVISTA LECTURA Y VIDA

Incluye los sumarios de sus ediciones en la base de datos Latbook (libros y revistas)

Disponible en INTERNET
En la siguiente dirección:

http://www.latbook.com.ar

BEST COPY AVAILABLE

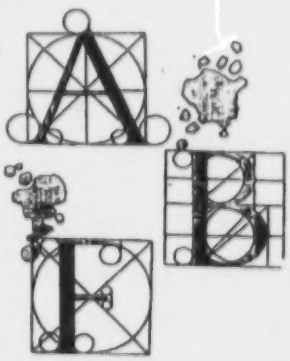
TEXTOS EN CONTEXTO

4

La escuela y la formación de lectores y escritores

NOVEDAD

- Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular - *Delia Lerner*
- La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica - *Artur Gomes de Morais*
- Aprender ortografía: nuevas respuestas a un viejo problema - *María Celia Matteoda*
- La alfabetización infantil en el contexto de las nuevas políticas educativas: una visión desde América Latina - *Rosa María Torres*



PEDIDOS A:
Redacción de Lectura y Vida - Lavalle 2116, 8ª B (1051) - Buenos Aires, Argentina
Tel: 4953-3211 - Fax: (54-11) 4951-7508

COSTOS:
○ Argentina: $10. Cheque o giro postal en pesos (no se cobra franqueo).
○ Exterior: u$s13 (incluye franqueo). Cheque en dólares a la orden de **Asociación Internacional de Lectura**.

Costos de la suscripción

Cuota de afiliación individual
para América Latina:
U$S 26 ó $ 26

Cuota de afiliación institucional

(escuelas, bibliotecas, universidades y otras instituciones): U$S 104

La afiliación anual a la **Asociación Internacional de Lectura** incluye **Lectura y Vida**, material informativo y descuentos en congresos y publicaciones.

Formas de pago de la suscripción

△ **Exterior**: cheque en dólares sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** o a la sede central de IRA; o tarjeta de crédito.

△ **Argentina**: giro postal (no telegráfico) en pesos y a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** en Buenos Aires; o tarjeta de crédito.

△ **Pago con tarjetas de crédito internacionales Visa y Mastercard** sólo para suscripciones individuales (no disponible para instituciones ni para la compra de otros materiales publicados por **Lectura y Vida**). Enviar el formulario correspondiente por correo o presentarlo a la Redacción de la revista, completo y firmado (ni el número de tarjeta ni el formulario deben enviarse por fax ni correo electrónico).

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH - Buenos Aires, Argentina
Telefax: (11)4953-3211 - Fax: (11)4951-7508
E-mail: lecturayvida@iralyv.com.ar
Horario: lunes a jueves de 12 a 18 hs.

Asociación Internacional de Lectura - IRA
800 Barksdale Road
P.O.Box 8139 Newark
Delaware 19714-8139
U.S.A.

INTERNATIONAL Reading Association

Evaluación en el área de Lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores - *Mariana Miras, Isabel Solé y Núria Castells*

Culturas orales y alfabetización: un desafío para la escuela *Ana María Borzone de Manrique y Celia Renata Rosemberg*

Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes - *Mabel Condemarín*

La adquisición y el desarrollo del vocabulario desde un enfoque pragmático - *Mirtha Corvo de Greco y María Elena Isuani de Aguiló*

Promoción de la lectura - *Luis Bernardo Yepes Osorio*

Temas candentes

Libros y revistas

Libros recomendados para niños y adolescentes *María Luisa Cresta de Leguizamón*

Informaciones

Lavalle 2116 - 8° "B"
C1051ABH Buenos Aires-Argentina

BEST COPY AVAILABLE

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325/8637

CODEN LVIDDG

AÑO 21

setiembre 2000

3

FL 027587

138

BEST COPY AVAILABLE

lectura y vida

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XXI - Número 3 - Setiembre 2000

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)

Directora

María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo

○ Berta P. de Braslavsky (Argentina) ○ Irma Camargo de Ambía (Perú)
○ Silvia Castrillón (Colombia) ○ María Elvira Charria de Alonso (Colombia)
○ Mabel Condemarín Grimberg (Chile) ○ Alan N. Crawford (Estados Unidos)
○ María Eugenia Dubois (Venezuela) ○ Adolfo Elizaincín (Uruguay)
○ Emilia Ferreiro (México) ○ Artur Gomes de Morais (Brasil)
○ Kenneth Goodman (Estados Unidos) ○ Josette Jolibert (OREALC-Unesco–Chile)
○ Delia Lerner (Argentina) ○ Luis Méndez (Honduras)
○ Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela) ○ Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
○ Ruth Sáez Vega (Puerto Rico) ○ Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
○ Isabel Solé (España) ○ Ana Teberosky (España)
○ Vera Teixeira de Aguiar (Brasil) ○ Gaby Vallejo (Bolivia)

Asistente editorial
Marina Franco

Redacción
Lavalle 2116 - 8° B
C1051ABH Buenos Aires - Argentina
Tel: 4953-3211 / Fax: (54-11) 4951-7508
lecturayvida@iralyv.com.ar

Asociación Internacional de Lectura
Sede central
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, Delaware, 19714-8139, USA
Internet: www.reading.org

46° CONVENCIÓN ANUAL DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA

New Orleans, Louisiana

29 de abril al 4 de mayo de 2001

Por amor a la lectura y "todo aquel jazz"

International Reading Association
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, DE 19714-8139, USA
www.reading.org

sumario

4 ***Editorial***

6 **Isabel Solé, Mariana Miras y Núria Castells (España)**

La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Educación Primaria (6-12) y Secundaria (12-16)

Revisión crítica de las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos a través del análisis de un conjunto de datos que permiten extraer algunas conclusiones sobre qué se evalúa de la lectura y de la escritura, y cómo se realiza dicha evaluación cuando los instrumentos que se utilizan para ello son las pruebas escritas.

16 **Josette Jolibert (Francia-Chile)**

¿Mejorar o transformar "de veras" la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave

Presentación del trabajo que realizan las "Redes Latinoamericanas para la Transformación de la Formación Docente en Didáctica de Lengua Materna" como alternativa válida para una transformación verdadera de la formación docente, mediante estrategias y prácticas congruentes con un marco teórico que incluye enfoques constructivistas, psicología cognitiva, lingüística textual, análisis del discurso, etno y sociolingüística, entre otros aportes.

26 **María Cristina Rinaudo y Ana Gabriela Meneguzzi (Argentina)**

Aportes para el diagnóstico de dificultades en la comprensión de la lectura

Informe de investigación acerca de las dificultades de comprensión de la lectura de textos inductivos y deductivos presentadas en alumnos de sexto año de la escuela primaria, que se caracterizan por usar estrategias de hipótesis fija o estrategias no acomodativas, consideradas hipótesis iniciales improductivas para el proceso de comprensión.

38 **Graciela Sola de Caino (Argentina)**

Alumnos y mundos posibles

Abordaje semántico y pragmático de las descripciones que maestros de sectores sociales marginales hacen de sus alumnos, las cuales muestran una semejanza discursiva con las narraciones literarias sobre la vida escolar, que concluye destacando las escasas modificaciones que se dan acerca de este tema desde una literatura realista, y desde un mensaje "comprometido" de los maestros entrevistados.

44 **EN EL AULA**

María Laura Galaburri (Argentina)

Una experiencia de revisión de textos o cómo recuperar el tesoro de la cueva de Alí Babá

51 **LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL**

María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)

Libros recomendados para niños y adolescentes.

52 **LIBROS Y REVISTAS**

56 **INFORMACIONES**

59 **PRONUNCIAMIENTO LATINOAMERICANO SOBRE "EDUCACIÓN PARA TODOS"**

lectura y vida

Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG
Registro de la Propiedad Intelectual N° 60.096

Diseño de tapa / Diagramación: Patricia Leguizamón
Imagen de tapa: Muhamed Al Arel Abiad, 10 años (Libia) - Unicef
Composición y armado: **Lectura y Vida**
Imprenta: Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista. LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

Editorial

Este año, entre el 26 y el 28 de abril se realizó en Dakar, Senegal, el Foro Mundial de la Educación, organizado por el Foro Consultivo Internacional para la "Educación para Todos", organismo integrado por representantes de UNESCO, UNICEF, PNUD, FNUAP y Banco Mundial, agencias bilaterales de cooperación, gobiernos, organismos no gubernamentales y especialistas en educación. La reunión, que congregó a más de mil participantes, tuvo como propósito central evaluar los resultados obtenidos en el cumplimiento de las metas fijadas en 1990, en Jomtien, Tailandia, en relación con la "Educación para Todos". Metas, que recordamos a nuestros lectores, fueron éstas: 1. Expansión de la asistencia y las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente para los niños pobres, carentes de asistencia e impedidos. 2. Acceso universal a la educación primaria (o a cualquier otro nivel más alto considerado "básico") y finalización de la misma, para el año 2000. 3. Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de manera tal que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada (por ejemplo, el ochenta por ciento de los mayores de catorce años) alcance o supere un nivel dado de logros de aprendizaje considerados necesarios. 4. Reducción de la tasa de analfabetismo adulto para el 2000 a la mitad del nivel de 1990. Cada país debe determinar el grupo de edad adecuado y tiene que ponerse énfasis en la alfabetización femenina a fin de modificar la desigualdad entre los índices de alfabetización de los hombres y de las mujeres. 5. Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y los adultos, evaluando la eficacia de los programas en función de la modificación de la conducta y del impacto en la salud, el empleo y la productividad. 6. Aumento de la adquisición por parte de los individuos y las familias de los conocimientos y valores necesarios para vivir mejor y conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación –incluidos los medios de información moder-

nos, otras formas de comunicación tradicionales y modernas, y la acción social– evaluándose la eficacia de estas intervenciones en función de la modificación de la conducta.

Como ya se sabía desde bastante tiempo atrás, los resultados obtenidos en el cumplimiento de las metas enunciadas no fueron los esperados. Llegó el 2000 y nos seguimos encontrando, a nivel mundial, con alrededor de 880 millones de adultos analfabetos, con 117 millones de niños en edad escolar al margen de la escuela, con índices de repetición extremadamente altos, con graves falencias en la formación y capacitación docente... La calidad y la equidad continúan como expectativas de logros para alcanzar en un futuro que no se percibe como cercano. El Foro de Dakar, frente a esta realidad, se limitó, como suele ser una constante en este tipo de encuentros internacionales, a enunciar en su Marco de Acción nuevas metas a cumplir hasta el 2015. (En realidad las mismas con algunos cambios que bajan el nivel de las aspiraciones.) Estas metas son ahora las siguientes: 1. Expandir y mejorar el cuidado infantil y la educación inicial en conjunto, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y en desventaja. 2. Asegurar que para el 2015 todos los niños y niñas, especialmente en circunstancias difíciles, accedan y completen una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad. 3. Asegurar que se satisfagan las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a través del acceso equitativo a programas apropiados de aprendizaje de habilidades para la vida y para la ciudadanía. 4. Mejorar en un cincuenta por ciento los niveles de alfabetización de adultos para el 2015, especialmente entre las mujeres, y lograr acceso equitativo a la educación básica y permanente para todas las personas adultas. 5. Eliminar las disparidades de género en educación primaria y secundaria para el 2005 y lograr la equidad de géneros para el 2015, en particular asegurando a las niñas el acceso a una educación básica de calidad y rendimientos plenos e igualitarios. 6. Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación, de modo que todos logren resultados de aprendizaje reconocidos y medibles especialmente en torno a la alfabetización, el cálculo y las habilidades esenciales para la vida.

La dinámica de trabajo del Foro incluyó sesiones plenarias y sesiones estratégicas. Durante las primeras se abordaron temas considerados de primordial importancia para sustentar las metas a alcanzar en los próximos años, a saber: 1) mejorar la calidad y la equidad de la "Educación para Todos"; 2) hacer un uso efectivo de los recursos para la educación; 3) cooperar con la sociedad civil para alcanzar las metas sociales a través de la educación; 4) promover el educar para la democracia y la ciudadanía; 5) cumplir el compromiso compartido a favor de la "Educación para Todos"; y 6) una nueva alianza para la "Educación para Todos". Las sesiones estratégicas enfocaron una temática muy variada y de diferentes alcances en relación con las metas a alcanzar, temas entre los cuales se incluyeron algunos muy críticos y controvertidos, tales como: trabajar con la comunidad empresarial para fortalecer la educación básica; diseñar el contenido de la educación básica para responder a las necesidades y valores de la sociedad; proveer educación básica en situaciones de emergencia y crisis; monitorear la provisión y los resultados de la educación básica; construir alianzas efectivas con las agencias financieras; después de la educación primaria ¿qué?...

El Foro, de acuerdo con la evaluación hecha por muchas de las organizaciones representadas en él, mostró nuevamente la distancia que media entre el discurso de los funcionarios internacionales y nacionales y la realidad de la educación en el mundo. Nuevamente se enunciaron metas a alcanzar sin definir ni avanzar en la construcción de los medios para poder alcanzarlas. Sin embargo, es preciso atribuir a estas reuniones un efecto positivo, movilizador. Una amplia variedad de instituciones y profesionales de la educación, al afianzar su compromiso con la "Educación para Todos", ha renovado la búsqueda de otras respuestas para las mismas cuestiones, imaginando otros abordajes para la misma problemática, construyendo nuevos enfoques, resignificando acciones realizadas.

Es en el marco del Foro de Dakar donde adquiere relevancia el **Pronunciamiento Latinoamericano**, que incluimos en este número, para someterlo al análisis crítico de nuestros lectores y para que todos aquellos que compartan sus principios puedan hacer llegar su adhesión al comité de redacción.

ISABEL SOLÉ
MARIANA MIRAS
NÚRIA CASTELLS[1]

La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Educación Primaria (6-12) y Secundaria (12-16)

Introducción

Pocos ámbitos de conocimiento han recibido la atención que se ha dedicado a la lectura y la escritura. En los últimos años, la adopción de lo que podría denominarse como "enfoque constructivista"[2] ha variado la definición de ambos procesos, de modo que a su dimensión individual –cognitiva y afectiva– se añade una dimensión social y cultural que los hace inseparables de las herramientas culturales y de la interacción con otros, ya sea en su adquisición, ya sea en su uso efectivo para fines personales. Leer y escribir no son sólo medios para decir o reproducir las ideas de otros; son instrumentos vincu-

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona, España.

lados a la revisión y a la construcción del propio conocimiento, indispensables en la sociedad de la información y del aprendizaje continuo. No es pues extraño que su enseñanza constituya un reto no sólo para la escuela, sino para la sociedad en su conjunto. De forma coherente, los procesos instruccionales diseñados para promover la adquisición de la escritura y la lectura, continúan reclamando la atención de numerosos investigadores.

Como señalábamos en "Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores" (LECTURA Y VIDA, Año 21, 2, junio de 2000) un modo peculiar de aproximarse a lo que se considera importante enseñar y aprender en cualquier ámbito de conocimiento consiste en examinar las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Este artículo profundiza en el análisis de las tareas de evaluación de la lectura y la escritura propuestas en las pruebas escritas que ya fueron objeto de atención en aquel trabajo. Tras un primer apartado que recapitula algunas informaciones que configuran el contexto general en que se inscribe dicho análisis, los apartados siguientes aportan un conjunto de datos que permiten extraer algunas conclusiones sobre qué se evalúa de la lectura y de la escritura, y cómo se realiza dicha evaluación cuando los instrumentos que se utilizan para ello son las pruebas escritas.

El área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los docentes

En el artículo ya aludido (Miras, Solé y Castells, 2000) se expusieron las conclusiones que se desprendían del análisis de las respuestas a sendos cuestionarios sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos en diversos ámbitos del conocimiento, cumplimentados por 240 maestros generalistas de Ed. Primaria y por 66 profesores especialistas de Lengua y Literatura de Ed. Secundaria. Nuestros datos se referían a las opiniones vertidas por ambos colectivos sobre la evaluación de la lectura y de la escritura, así como al análisis del contenido de pruebas para evaluar su aprendizaje proporcionadas por los profesores en el contexto de un amplio proyecto de investigación[3] sobre las prácticas evaluativas en diversas áreas curriculares.

Sintéticamente, las opiniones expresadas por los docentes de ambas etapas ponen de manifiesto que la competencia de los alumnos en lectura y escritura es fundamental en la adopción de decisiones sobre su posible promoción a ciclos siguientes de la escolaridad. Los profesores de Ed. Primaria y Secundaria consideran que los contenidos de naturaleza procedimental (por encima de los de carácter conceptual y actitudinal) son los que tienen mayor importancia para evaluar la lectura y la escritura. Las tareas y situaciones que afirman preferir y utilizar con mayor frecuencia para evaluar estos aspectos son las producciones que los alumnos realizan en clase y la observación de éstos mientras las llevan a cabo.

Las respuestas más específicas obtenidas del profesorado de Ed. Secundaria –cuyo cuestionario estaba organizado en su totalidad alrededor de la evaluación de la lectura y la escritura– aportan matices a esta descripción. Ante un amplio conjunto de aspectos sobre cuya relevancia para evaluar globalmente el aprendizaje de los alumnos en el área de Lengua y Literatura se les preguntó, los profesores consideraron como más importantes los siguientes: comprensión lectora, expresión y comprensión oral, corrección ortográfica, lectura expresiva, producción de textos diversos y conocimiento del texto. Fueron considerados medianamente importantes el conocimiento de las normas gramaticales, el conocimiento del uso social de la lengua y el de los géneros literarios, mientras que el conocimiento de la historia de la Literatura y de la Lengua aparecieron como los aspectos menos importantes para la evaluación en conjunto del área.

Con respecto a la lectura, se considera la evaluación de la comprensión lectora como más importante que la evaluación de la lectura expresiva, y para llevarla a cabo se cita en primer lugar la capacidad de los alumnos de identificar y saber expresar las ideas principales de un texto, seguido de la capacidad de leerlo individualmente, analizarlo y extraer conclusiones así como la capacidad de identificar los aspectos que no se comprenden. Por lo que se refiere a la escritura, aunque en su evaluación los docentes tienden a considerar que la mayoría de los aspectos que figuran en el cuestionario tienen un peso similar, entre aquellos a los que otorgan mayor importancia destacan la organización y coherencia interna de los textos, la capacidad de los alumnos de revisar y corregir sus propias producciones a nivel formal, y el grado de corrección formal de los textos producidos.

De acuerdo con lo manifestado en el cuestionario, la evaluación de los aprendizajes no parece ser un aspecto especialmente problemático de la práctica docente. Esta valoración puede matizarse nuevamente al analizar los aspectos que los docentes de Ed. Secundaria consideran más o menos problemáticos. En el caso de la lectura, la evaluación de las respuestas de los alumnos a preguntas de comprensión lectora y la evaluación de la lectura expresiva aparecen como los aspectos más fáciles de evaluar. En el extremo contrario se encuentran la evaluación de la capacidad de utilizar la lectura para corregir y mejorar los escritos propios, la capacidad de analizar e interpretar textos literarios, de diferenciar en un texto escrito entre hechos, opiniones e interpretaciones y de utilizar la lectura para buscar información. En el caso de la escritura, los aspectos de la evaluación menos problemáticos se refieren a las características formales del texto escrito y a la corrección de los aspectos ortográficos y de puntuación. La capacidad de valorar la importancia de las propias producciones escritas en el conjunto de las materias escolares, la capacidad de revisar y corregir la organización y coherencia interna de los propios textos o la capacidad de valorar y utilizar la escritura como medio para fijar y recuperar la información y como instrumento de comunicación con otros son aspectos cuya evaluación plantea un nivel mayor de dificultad a los profesores del área.

Nuestros resultados se referían también a un primer análisis sobre las tareas de las pruebas proporcionadas por los profesores para evaluar la lectura y la escritura[4]. Dicho análisis puso de manifiesto, en primer lugar, que la mayoría de las pruebas, a nuestro juicio, evaluaban además, y a veces exclusivamente, otros contenidos propios del área de Lengua. En segundo lugar, aparecía que la evaluación de contenidos típicos de enfoques formales en enseñanza de la lengua (Breen, 1996; 1997) que englobábamos en la expresión "trabajo sistemático de lengua" (fonología, ortografía, morfología, sintaxis, léxico) era muy predominante en ambas etapas, llegando a constituir más de la mitad del total de las tareas o preguntas de evaluación incluidas en las pruebas analizadas (65% en Primaria; 53% en Secundaria). En tercer lugar, dentro de estos contenidos, los de ortografía eran los más evaluados. En cuarto lugar, incrementaban su presencia a lo largo de ambas etapas tareas dirigidas a evaluar "conocimientos de carácter factual o conceptual" vinculados a diversos aspectos del área (tipologías textuales, elementos de la comunicación, conocimientos sobre normas ortográficas, sobre géneros discursivos y otros). En quinto lugar, pese a que se pidieron expresamente pruebas que evaluaran la lectura y la escritura, las tareas que específicamente se dirigían a ellas no eran en absoluto mayoritarias: 16% (lectura) y 8% (escritura) en Ed. Primaria y 19% (lectura) y 7% (escritura) en Ed. Secundaria.

En el contexto descrito, este artículo presenta los resultados obtenidos a partir de un análisis pormenorizado de las tareas de evaluación de la lectura (48 en Ed. Primaria; 71 en Ed. Secundaria) y de la escritura (24 en Ed. Primaria; 26 en Ed. Secundaria) detectadas en las pruebas. Dichas tareas pueden proceder de pruebas que incluyen además otros contenidos o bien de pruebas específicas de lectura o escritura. Del total de 104 pruebas analizadas, una quinta parte (20%) son exclusivamente de lectura (10 en Ed. Primaria y 11 en Ed. Secundaria). Solamente 4 pruebas (3 en Ed. Secundaria y 1 en Ed. Primaria; menos del 5% del total) evalúan exclusivamente la escritura.

Aspectos de la lectura que se evalúan y tipos de tareas de evaluación

Los distintos tipos de tareas que hemos encontrado para evaluar la lectura pueden proceder, como se ha dicho, de pruebas exclusivamente dirigidas a evaluarla, o bien de pruebas que incluyen tareas para diversos contenidos. Por lo que se refiere a las pruebas específicas de lectura, en el caso de la etapa de Ed. Primaria evalúan de forma mayoritaria la lectura expresiva (8/10), atendiendo principalmente a la velocidad lectora, mientras que tan solo una de las 11 pruebas específicas de lectura aportadas por los profesores de Ed. Secundaria evalúa este aspecto (además de la comprensión). En esta etapa, las 10 pruebas restantes poseen un formato clásico de "prueba de comprensión lectora", formada por tareas diversas (responder preguntas, elaborar un resumen, comentar, identificar aspectos importantes...) sobre un texto por lo general ausente en el momento de realizarlas. En las pruebas que contienen otras tareas además de las dirigidas a evaluar lectura, se aprecia en

Ed. Secundaria una tendencia a incluir en una misma prueba dos o más tipos de tareas para evaluar la comprensión (por ejemplo, responder preguntas, resumir, elaborar un comentario...), lo que no ocurre en las pruebas de la etapa de Primaria, en las que se suele utilizar un único tipo de tarea.

El análisis pormenorizado de las demandas (48 en Ed. Primaria y 71 en Ed. Secundaria) formuladas en las pruebas pone de relieve lo siguiente:

△ No se encuentra ningún tipo de tarea que permita evaluar la preparación de la lectura. En Ed. Primaria, en 8 ocasiones las demandas remiten al proceso de lectura en su dimensión de lectura expresiva (automatización: velocidad y precisión, contabilizándose los errores), mientras que las 40 demandas o tipos de tareas restantes evalúan la comprensión como producto de la lectura de un texto presente en el momento de la prueba. En Ed. Secundaria, este aspecto se evalúa mediante 48 demandas (68.5%), mientras que otras 22 (31.5%) remiten al recuerdo de un texto leído, aunque no accesible en el momento de realizar el examen. En la mayoría de los casos, la lectura se realiza sobre un texto de estructura narrativa, aunque aparecen también otras estructuras textuales (género periodístico, instructivo, ensayo, expositivo) especialmente en Ed. Secundaria. En esta etapa, es frecuente evaluar la comprensión de novelas de extensión variable.

△ Para evaluar la comprensión como producto de la lectura en Ed. Primaria, el tipo de tarea utilizado con mayor frecuencia es responder por escrito a preguntas relativas al texto (más de un tercio del total), seguido de tareas que piden relacionar un texto (palabra u oración simple) con una imagen, y de las que evalúan la comprensión mediante la ejecución de órdenes escritas. La demanda de resúmenes supone un 17% del total de tareas propuestas. En Ed. Secundaria este porcentaje aumenta hasta el 23%, y constituye tras la respuesta a preguntas (37.5%) el tipo de tarea más frecuente, seguida por la identificación de otros aspectos también vinculados a la macroestructura del texto (van Dijk, 1983): tema, ideas fundamentales (14%). En esta etapa aparece también el comentario sobre un texto leído.

△ El recuerdo de un texto leído y no accesible se evalúa sólo en Ed. Secundaria, utilizándose para ello los mismos tipos de tarea a que nos acabamos de referir (aunque con una proporción mayor, cercana al 60% de las tareas, para la respuesta a preguntas).

En resumen, las tendencias observadas indican que la comprensión de textos narrativos, valorada fundamentalmente a través de la respuesta a preguntas, y en menor medida mediante otras tareas, como la elaboración de resúmenes y la ejecución de órdenes, define bastante bien la práctica de la evaluación de la lectura a partir del material analizado. Esta caracterización general no oculta sin embargo que tras tareas de estructura formal muy parecida encontramos niveles distintos de dificultad, que puede ser parcialmente analizada atendiendo a la caracterización de la comprensión que subyace a las tareas propuestas. Dicha concepción puede situarse en algún punto de dos dimensiones, que a su vez se combinan entre sí[5]:

- la comprensión como reproducción literal del texto leído;
- la comprensión como proceso inferencial, que implica reorganización o elaboración de la información contenida en el texto;
- la comprensión como suma de la comprensión de los diversos elementos, fragmentos o detalles del texto;
- la comprensión como identificación de la estructura global de significado del texto (o macroestructura del texto).

Atendiendo a ambas dimensiones, encontramos lo siguiente:

- Las tareas que evalúan la comprensión y que exigen la reproducción literal de elementos del texto leído (por ejemplo, responder preguntas de respuesta literal: "¿Qué se encontró la ratita al pie de la escalera?" para el texto "(..) y barriendo, la ratita encontró una moneda al pie de la escalera" son poco frecuentes en ambas etapas, pero más habituales en Ed. Primaria (12.5%) que en Ed. Secundaria (8.5%).
- Las tareas que evalúan la comprensión y que exigen reproducción literal, pero toman como referente la estructura de significado del texto (ejecutar órdenes, relacionar texto e

imagen), constituyen más de la tercera parte del total en Ed. Primaria (37.5%) y son prácticamente inexistentes en Ed. Secundaria. Hay que tener en cuenta que el "texto" en las tareas analizadas puede equivaler a una palabra, oración o párrafo compuesto por dos o tres oraciones.

- Las tareas que evalúan la comprensión y que remiten a una concepción de la comprensión como proceso inferencial, pero la vinculan a elementos del texto (por ejemplo, responder preguntas que obligan a reelaborar núcleos de información presente en el texto; usar el contexto para establecer el significado de alguna palabra o expresión), son mucho más frecuentes en Ed. Secundaria (28.5%) que en Ed. Primaria (15%).
- Las tareas que evalúan la comprensión y que remiten a una concepción de la comprensión como proceso inferencial y la vinculan a la identificación de la estructura de significado global del texto (por ejemplo, responder preguntas que toman el significado del texto como referente y obligan a una elaboración personal; identificar los aspectos fundamentales; proponer títulos adecuados, organizar la información del texto en base a unos parámetros, dar la propia opinión), son las más frecuentes en Ed. Secundaria (60%) y representan más del tercio de las de Ed. Primaria (35%).

Este análisis pone de manifiesto que, a medida que se avanza en la escolaridad, se afirma una tendencia a tomar en consideración, para evaluar la lectura, la comprensión global del texto, y a no limitarla a lo reproductivo. Los tipos de tareas que se utilizan para evaluar la lectura son más variadas y presentan una mayor complejidad en la etapa de Ed. Secundaria. En ella, más de las dos terceras partes de las demandas exigen del alumno algún tipo de reorganización y reelaboración de la información de textos de tipología diversa y en muchas ocasiones de considerable extensión. En Ed. Primaria la exigencia de respuestas literales, muy pegadas al texto –a textos, como es lógico también más sencillos– es característica de la mitad de las tareas propuestas, aunque es destacable que un tercio de las mismas remita a la elaboración de inferencias sobre la estructura global de significado del texto.

Aspectos de la escritura que se evalúan y tipos de tareas de evaluación

La composición de textos escritos de mayor o menor extensión se caracteriza, en primer lugar, por ser el aspecto que menos se evalúa en las pruebas proporcionadas por los profesores de Ed. Primaria y Secundaria. Las demandas relacionadas con la producción de textos escritos aparecen tan solo en 12 de las 51 pruebas de Ed. Primaria (23,5%) y en 19 de las 53 pruebas de Secundaria (35,8%), lo que representa el 8% en el conjunto de las pruebas de Primaria y el 7% en Secundaria.

Un análisis más detallado de las características de los tipos de tareas propuestos por los profesores para evaluar los aprendizajes de los alumnos en lo que respecta a la escritura pone de manifiesto lo siguiente:

- △ En lo que respecta al destinatario del texto que debe componer el alumno, en términos generales puede considerarse que, a falta de indicaciones explícitas, éste siempre es el profesor o profesora. En Ed. Primaria, dos de las demandas suponen explícitamente un destinatario diferente (un amigo/familiar y el director de una revista), mientras que en Ed. Secundaria tan solo una demanda implica que el texto tiene otro destinatario que el propio profesor (la madre del alumno/a).
- △ En las demandas incluidas en las pruebas de Ed. Primaria y Ed. Secundaria los parámetros que configuran la situación de producción del texto vienen definidos mayoritariamente por el profesor (33,3% en Primaria y 73% en Secundaria), o por un material que el alumno debe leer antes de producir el texto (29% en Primaria y 27% en Secundaria). En las pruebas de Ed. Primaria los parámetros que definen la situación de producción no se encuentran especificados en un 16,6% de los casos (texto libre) y un 21% de las demandas suponen la copia por parte del alumno de un texto preexistente. En contraste, en las pruebas de Ed. Secundaria no aparecen demandas que impliquen copia o elaboración de textos libres.
- △ El tipo de texto que debe componer el alumno experimenta variaciones en ambas etapas educativas. En Ed. Primaria cabe destacar que en la mayoría de los casos (41,6%) la unidad que debe escribir el alumno es la pa-

labra, bien sea de forma aislada, bien sea completando una frase. Cuando la escritura es más extensa, predomina la narración (20,8%), seguida de la descripción (12,5%). En Ed. Secundaria encontramos una mayor diversidad, aunque de nuevo el tipo de texto más requerido es la narración (34,6%), seguido del texto descriptivo (19,2%) y el texto explicativo (15,2%). En esta etapa encontramos también la demanda de dos textos conversacionales (por ejemplo, "formula tres preguntas interesantes para conocer la opinión que un experto tiene sobre un tema") y un texto argumentativo (por ejemplo, "explica qué te gustaría hacer en la clase de Lengua y qué cosas no te gustan"). En un 15% de los casos la demanda es indeterminada o inespecífica (por ejemplo, inventar un texto que pueda ubicarse dentro de un esquema de puntuación previamente establecido; escribir dos textos breves sobre un mismo tema pero con objetivos diferentes). Por último, en 2 de las 26 demandas implicadas en las pruebas de esta etapa se pide al alumno transformar un tipo de texto en otro: transformar un texto explicativo ("Instrucciones para el montaje de una tienda de campaña") en un texto narrativo ("Un día de camping") en un caso, explicar una historieta muda mediante un texto conversacional (diálogo) en el otro.

A la luz de estos resultados, podemos considerar que la demanda típica de las pruebas de Ed. Primaria consiste en primer lugar en la escritura de palabras aisladas en un contexto definido por el profesor. En segundo lugar se situaría la elaboración de textos narrativos de longitud variable. En este caso, como en el anterior, el profesor es quien mayoritariamente define alguno o algunos de los parámetros de la situación de producción y es el destinatario implícito del texto. La elaboración de textos narrativos de estas características también es la demanda más típica en las pruebas de la etapa de Secundaria, seguida en este caso de la demanda de elaborar textos descriptivos. Por último, los textos "libres", con mayor o menor número de constricciones formales, aparecen en tercera posición como demandas típicas en ambas etapas educativas.

El análisis de los aspectos de la escritura que se evalúan mediante las demandas que aparecen en las pruebas proporcionadas por los profesores de Ed. Primaria y Secundaria plantea numerosas dificultades ya que, en la inmensa mayoría de los casos, los aspectos que se evalúan son implícitos. Los criterios de valoración de los textos escritos presumiblemente son conocidos por los alumnos, aunque rara vez se explicitan en la formulación escrita de las preguntas o tareas que componen las pruebas. En este contexto, hemos considerado hasta cierto punto lógicas algunas inferencias. Así, por ejemplo, mientras no se indica explícitamente lo contrario, hemos supuesto que en todos los casos se evalúan los aspectos formales y normativos –en especial la corrección ortográfica, morfológica y sintáctica– del texto escrito en tanto que producto del proceso de composición. Así mismo, en la medida en que la demanda define explícitamente todos o algunos de los parámetros de la situación de producción (destinatario, temática, tipo de texto, objetivos del texto...), presuponemos que se evalúa el grado de adecuación del texto a los parámetros definidos por la demanda.

Considerando estos supuestos, los aspectos de la composición escrita que se evalúan en las pruebas de ambas etapas son los siguientes:

- Únicamente una demanda en Primaria y tres en Secundaria (11.5%) permiten inferir que se evalúan aspectos vinculados al proceso mismo de composición. En Ed. Primaria se trata de una demanda relativa al proceso de planificación (generar y organizar las ideas mediante un esquema o guión), mientras que en Ed. Secundaria encontramos dos demandas también vinculadas al proceso de planificación (analizar sendas características de la situación de producción: objetivos y características estructurales del tipo de texto) y una al proceso de revisión (revisar un texto presentado por el profesor).
- En los restantes casos el objeto de evaluación son los textos producidos por los alumnos y, tal como hemos avanzado, creemos razonable suponer que dichos textos, tanto en Ed. Primaria como en Ed. Secundaria, se evalúan como mínimo en sus aspectos formales y normativos. En cuanto a la evaluación de la adecuación a la situación de producción, en la etapa de Primaria se evalúa implícitamente la adecuación del texto a las características del destinatario (2 demandas), a la temática (4) y a los objetivos del texto (1). La adecuación a los aspectos estructurales y formales

relativos a la tipología del texto se evalúan explícitamente en 2 ocasiones e implícitamente en 5 demandas. En el caso de las pruebas de Ed. Secundaria se evalúa la adecuación del texto a las características del destinatario (2 demandas explícitas), a la temática (16) y a los objetivos del texto (1). Los aspectos estructurales y formales vinculados a la tipología a la que corresponde el texto que el alumno debe producir se evalúan explícitamente en 4 ocasiones e implícitamente en 10 demandas.

△ En lo que respecta a otros aspectos de la composición escrita que pueden ser objeto de evaluación (cohesión, coherencia, contenido, estilo y registro), se hace más difícil realizar inferencias a partir del mero enunciado o planteamiento de la tarea de escritura. Si nos limitamos en este caso a las demandas explícitas, en las pruebas de Primaria tan solo dos demandas (8.3%) implican la evaluación de la coherencia del texto (por ejemplo, "Imagina que tu pluma empieza a escribir sola. ¿Qué pasaría? ¡Recuerda que el orden y la claridad son importantes!"). En el caso de las pruebas de Ed. Secundaria se produce un incremento notable tanto en el número como en la diversidad de aspectos evaluados. Así, en 4 de las 26 demandas (15%) se evalúa la cohesión textual a través del uso de la puntuación, mientras que en 3 demandas (11.5%) se evalúa el contenido del texto producido (grado de elaboración y pertinencia de las ideas) y en 2 de ellas (7.6%) se evalúa la coherencia textual (estructura y progresión de la información). Por último, a nivel explícito no aparecen en ninguna prueba indicadores que permitan presuponer que se evalúen los aspectos vinculados al estilo del texto o al registro utilizado.

Conclusiones

Las conclusiones que esbozamos a continuación se refieren al conjunto de datos que han sido tratados (opiniones del profesorado, análisis global de las pruebas, análisis pormenorizado de tareas de evaluación de la lectura y la escritura). Las afirmaciones que incluyen sobre la evaluación de la lectura y de la escritura no deben extenderse al conjunto de la práctica evaluativa de los docentes; son válidas exclusivamente para los profesores de la muestra, y aun en ese caso, sólo para la evaluación realizada mediante pruebas escritas que, con toda seguridad, no agota el conjunto de prácticas evaluativas que llevan a cabo.

I) Las opiniones de los profesores de ambas etapas ponen de manifiesto que la competencia de los alumnos en lectura y escritura es un elemento de primordial importancia en las decisiones sobre su posible promoción escolar. De acuerdo con estas mismas opiniones, los profesores de Ed. Primaria y Secundaria consideran que los contenidos de naturaleza procedimental son los que tienen mayor importancia para evaluar la lectura y la escritura. Así mismo, las tareas y situaciones que los profesores prefieren y utilizan con mayor frecuencia para evaluar estos aspectos son las producciones que los alumnos realizan en clase y la observación de éstos mientras las llevan a cabo. Por último, no consideran que la evaluación constituya un aspecto particularmente complejo de su práctica docente. De acuerdo con estas opiniones, podría caracterizarse la evaluación de la lectura y de la escritura como una actividad poco problemática, que se realiza fundamentalmente sobre productos de carácter individual realizados en clase, bajo los parámetros y la supervisión del docente.

II) El análisis de las pruebas escritas proporcionadas por los profesores muestra que los contenidos prototípicos de *programas formales* de enseñanza de la lengua (frente a programas funcionales y programas procesuales; Breen, 1996; 1997) son los que tienen mayor presencia en ambas etapas (superior al 50% en Secundaria, y cercana al 65% en Primaria). Sin embargo, los contenidos que se evalúan no tienen siempre el mismo peso: si bien ortografía y morfología se mantienen relativamente estables en ambas etapas, fonología, sintaxis y léxico varían a lo largo de la escolaridad. En sentido inverso, y como hasta cierto punto parecería lógico suponer, los contenidos de conocimiento factual y conceptual aumentan su presencia en la Ed. Secundaria, igualando en esta etapa el porcentaje de tareas que evalúan la lectura (19%); en este caso también varían los conceptos y hechos evaluados, apareciendo con claridad los conceptos vinculados a la comunicación escrita y a la diversidad textual en Ed. Secundaria.

III) En el ámbito de la lectura podemos considerar que el profesorado ha interiorizado la importancia de la comprensión de la lectura, y puede afirmarse que las demandas incluidas en las pruebas se dirigen a evaluarla. Sin embargo, cabe llamar la atención sobre el hecho de que dicha evaluación se realiza de forma bastante estereotipada, con el recurso en la mayoría de los casos a las típicas preguntas de comprensión –ya sea que la respuesta deba elegirse o elaborarse, ya sea que remitan literalmente al texto o que exijan inferir, organizar o elaborar la información, lo que desde luego supone cosas distintas–.

Aunque este dato confirma lo que han encontrado numerosísimas investigaciones (Alvermann y Moore, 1991; Durkin, 1978/79; Hierbert y Raphael, 1996; Paris, Wasik y Turner, 1991) contrasta sin embargo con las opiniones formuladas por el profesorado, que sitúa como tareas prioritarias para llevar a cabo la evaluación de la lectura la capacidad de identificar y expresar las ideas principales de los textos, de poder leerlos, analizarlos y extraer conclusiones, así como de poder identificar los elementos de difícil comprensión. De este modo se observa pues que, mientras en la opinión de los profesores prevalece la evaluación de una lectura autónoma, analítica y en profundidad, en la realidad de las pruebas y en la práctica se enfatiza la respuesta a preguntas que elaboran otros, lo cual puede conducir al lector tanto a una lectura comprensiva y en profundidad, como a una lectura más mecánica y superficial, supeditada en ambos casos a la mirada que desde una perspectiva ajena al propio lector se proyecta sobre el texto.

Señalemos adicionalmente la fuerte centración de la evaluación en el producto de la lectura realizada y la nula presencia de tareas que permitan evaluar estrategias vinculadas a la preparación y al proceso de lectura. Es posible que el tipo de instrumento analizado –las pruebas– establezca un sesgo, y que estas estrategias encuentren su lugar en otras actividades de evaluación distintas. Pero tampoco es descartable que esta centración responda de hecho a una práctica muy generalizada, que conduce a evaluar el resultado de la lectura realizada y que concede muy poca atención a las estrategias aludidas.

IV) En el ámbito de la escritura un primer aspecto que conviene considerar es la escasez de demandas que suponen algún tipo de composición escrita por parte del alumno. Ello resulta en cierto modo sorprendente, en especial si tenemos en cuenta que lo que pedíamos de forma explícita a los profesores era una prueba de lectura y una prueba de escritura. Frente a esto, no podemos dejar de recordar el peso específico que parece tener la evaluación del trabajo sistemático de lengua en el contexto global de la evaluación del área y, en especial, la evaluación de los aspectos vinculados a la corrección ortográfica y morfológica. Existe la posibilidad de considerar que las demandas vinculadas a la evaluación de estos aspectos sean las que los profesores consideran más representativas de la evaluación de la escritura a través de pruebas escritas. En este sentido, y en una visión optimista de esta situación, cabe suponer que la evaluación de la composición escrita se realiza mayoritariamente mediante otros tipos de situaciones y tareas (*dossiers*, trabajos, talleres, etc.), que implican la posibilidad de desarrollar el proceso de composición en períodos de tiempo más dilatados y en muchos casos mediante una evaluación continuada a lo largo del proceso.

Desde una perspectiva menos optimista, que corroboraría los resultados de estudios anteriores (Applebee, 1982, 1984), cabría concluir que la evaluación de la escritura en la mayoría de los casos se reduce a una evaluación de sus aspectos más formales y normativos mediante tareas o ejercicios que, o bien no implican un proceso de composición, o bien suponen niveles de composición muy simples. Esta visión más pesimista concordaría con la importancia que los profesores atribuyen a la corrección ortográfica y en general al grado de corrección formal de los textos en sus respuestas a las preguntas del cuestionario, y explicaría por qué otros aspectos que también se considera relevante evaluar –como la capacidad de producir textos escritos de tipología diversa y su grado de organización y coherencia interna– no encuentran una clara traducción en las pruebas que proponen.

V) Los comentarios anteriores explicarían quizá por qué los profesores no encuentran es-

pecialmente difícil la evaluación tanto de la lectura como de la escritura, tal como afirman en los cuestionarios. Creemos que esta facilidad procede de una cierta simplificación y restricción de los aspectos evaluados en unos casos y de la rutinización de las tareas que se utilizan para evaluar, en otros.

En efecto, parece confirmarse que lo que los profesores consideran más fácil evaluar, según las opiniones vertidas en los cuestionarios, es lo que las pruebas muestran que se evalúa: la evaluación de las respuestas de los alumnos a preguntas de comprensión lectora; las características formales del texto escrito y la corrección de los aspectos ortográficos y de puntuación. Simultáneamente, lo que en opinión de los docentes plantea mayores dificultades no llega a ser evaluado: analizar e interpretar textos literarios, diferenciar hechos, opiniones e interpretaciones en un texto; utilizar la lectura para buscar información; revisar y corregir la organización y coherencia interna de los propios textos; valorar y utilizar la escritura como medio para fijar y recuperar la información y como instrumento de comunicación con otros. Avanzando algo más, podemos formular la hipótesis de que a través de esta práctica se trasmite indirectamente a los alumnos una conceptualización determinada y, en todo caso restrictiva de lo que supone leer y escribir, cuyo impacto en su forma de abordar el aprendizaje puede ser intenso.

VI) Por otra parte, el análisis realizado hasta ahora, pese a sus evidentes limitaciones, muestra que tras tareas de evaluación de la lectura y de la escritura de apariencia formal muy similar (por ejemplo, responder preguntas de comprensión lectora; elaborar un texto narrativo) pueden esconderse demandas de naturaleza distinta, que plantean mayor o menor grado de exigencia cognitiva y que en realidad evalúan aspectos diferentes. Análisis ulteriores realizados sobre tareas de evaluación observadas ofrecen argumentos adicionales a esta afirmación. En este sentido, avanzar en la propuesta de criterios que permitan establecer con claridad qué se evalúa (y se enseña) y qué tipo de exigencia formula al alumno lo que se evalúa (y lo que se enseña) puede contribuir a optimizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lectura y la escritura, contrarrestando la tendencia rutinaria y hasta cierto punto inespecífica que habitualmente caracteriza las propuestas didácticas y de evaluación en estos ámbitos. Parte de nuestros esfuerzos de elaboración se centran en este aspecto, lo que nos conduce también a considerar de forma más precisa las diferencias entre las tareas de evaluación que se proponen en diversos momentos o ciclos de la enseñanza obligatoria (afinando así las apreciaciones generales que diferencian lo encontrado en Ed. Primaria y en Ed. Secundaria).

VII) En último término, nuestros datos sugieren la necesidad urgente de articular procedimientos adecuados para que los conocimientos de que disponemos en la actualidad respecto a la lectura y la escritura lleguen efectivamente a las aulas. El discurso sobre la lectura parece ir introduciéndose en la práctica de enseñanza, aunque de forma superficial, parcial y estereotipada. En el caso de la escritura, se hace todavía más patente la considerable distancia y desproporción entre los conocimientos que brinda la investigación y la práctica que se lleva a cabo en los centros. A este respecto, consideramos que las medidas clásicamente dirigidas a asegurar e incrementar la calidad de la enseñanza pueden aplicarse en relación con las prácticas educativas vinculadas a la escritura y la lectura: formación permanente del profesorado, elaboración y difusión de materiales y propuestas curriculares, intercambio de experiencias, asesoramiento psicopedagógico y didáctico, etc. No concebimos renunciar al objetivo de que nuestros alumnos sean capaces de utilizar de forma personal, eficaz y gratificante estos instrumentos privilegiados de nuestra cultura.

Notas

1. En el análisis de los datos que subyacen a este artículo colaboraron también S. López-Galmés y F. Esteban.
2. Son muy numerosos los trabajos que pueden incluirse en este enfoque, que por lo demás no es homogéneo. Puede consultarse nuestra posición al respecto en Miras, 2000; Solé, 1992; Solé y Teberosky, en prensa.
3. Proyecto "Actividad conjunta y estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares" (PB951032). Director: C. Coll. Miembros del equipo investigador: E. Barberà, T.Mauri, M.Miras, J.Onrubia, I.Solé y E.Valls. El proyecto se ocupa de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en las dos etapas educativas obligatorias y en cuatro ámbitos de conocimiento: matemáticas, ciencias sociales, lectura y escritura.
4. Las preguntas formuladas en los exámenes pueden contener una (pon "b" y "v" donde corresponda) o más de una demanda o tipo de tarea (pon "b" y "v" donde corresponda y explica cuándo se escribe "b" y cuando se escribe "v"). Por lo tanto, el número de tareas que hemos detectado no se corresponde con el número de preguntas de la prueba, tal como la ha elaborado el profesor.
5. No tomamos en consideración aquí que estas tareas pueden remitir a textos muy diversos en cuanto a la complejidad que plantea su comprensión, por diversos factores (contenido, estructura, coherencia, longitud...). Por otra parte, no hay que perder de vista que en el último término, la complejidad de cualquier tarea de evaluación remite a aspectos no visibles en el material que se utiliza para evaluar, como los conocimientos previos del alumno, las ayudas que se le prestan, o los propios criterios de evaluación que utiliza el docente, entre otros. Sin negar estos aspectos, los criterios apuntados permiten discriminar distintos niveles de complejidad de la tarea de evaluación y, en último término, percibir que se evalúan distintos aspectos involucrados en la comprensión.

Referencias bibliográficas

Alvermann, D.E. y D.W. Moore (1991) "Secondary school reading." En R. Barr, M.L. Kamil y otros, **Handbook of Reading Research**. Vol. II. (951-983). New York, Longman.

Applebee, A.N. (1982) "Writing and Learning in School settings." En M. Nystrand (ed.), **What writers know**. New York, Academic Press.

Applebee, A.N. (ed.) (1984) **Context for learning to write: Studies of Secondary School Instruction**. Norwood, NJ, Ablex.

Breen, M. (1996) "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de Lengua (I)." **Signos, 19,** [ed. original en **Language Teaching, 20/2**, 1987].

Breen, M. (1997) "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de Lengua (II)." **Signos, 20**, 52-73 [ed. original en **Language Teaching, 20/3**, 1987].

Durkin, D. (1978/1979) "What classroom observations reveal about reading comprehension instruction." **Reading Research Quarterly, 14**, 481-533.

Hiebert, E.H.; T.E. Raphael (1996) "Psychological perspectives on literacy and extensions to educational practice." En D.C. Berliner y R.C. Calfee (eds.) **Handbook of Educational Psychology**. (550-602). New York, Simon Schuster Mcmillan.

Mauri, T. y M. Miras (1996) **L'avaluació en el centre escolar**. Barcelona, Graó.

Miras, M. (2000) "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe." **Infancia y Aprendizaje, 88**, 65-80.

Miras, M. e I. Solé (1990) "La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje." En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (comps.) **Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación**(419-431). Madrid, Alianza.

Paris, G.; B.A. Wasik, J.C. Turner (1991) "The Development of Strategic Readers." En R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal y P.D. Pearson, **Handbook of Reading Research**. Vol. II (609-641). New York, Longman.

Solé, I. (1992) **Estrategias de lectura**. Barcelona, Graó.

Solé, I. y A. Teberosky (en prensa) "La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización. Una perspectiva psicológica." En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, **Psicología de la Educación Escolar**. Madrid, Alianza.

van Dijk, T.A. (1983) **La ciencia del texto**. Barcelona, Paidós [ed. original: 1978].

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en marzo de 2000 a solicitud de la Dirección de la revista.*

BEST COPY AVAILABLE

JOSETTE JOLIBERT

¿Mejorar o transformar "de veras" la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave

"Mejorar la calidad y equidad de la educación" fue el lema de los noventa en América Latina. En este marco, el fortalecimiento de la formación docente se ha transformado en un tema clave de las reformas educativas, de tal modo que al terminarse esta década se puede decir que en todos los países latinoamericanos la formación docente (inicial y continua) está en proceso de reforma. Quizás sea éste el momento oportuno para preguntarse: ¿Qué tipo de cambio efectivo se está vivenciando en los institutos pedagógicos superiores y las facultades de educación?

Profesora-investigadora en Didáctica de la Lengua Materna y Formación Docente. Consultora de la UNESCO-OREALC. Miembro fundador de la Coordinación Latinoamericana de Redes para la Transformación de la Formación Docente en Didáctica de la Lengua Materna.

Una década muy atareada

A nivel de la Región, la necesidad imperativa de este cambio, a la vez estructural y didáctico, se puso de relieve hacia principios de la década, en la reunión de 1991 de los ministros de educa-

ción de América Latina y el Caribe -ALC- (MINEDLAC IV[1], Quito, 1991), en particular a favor del desarrollo de la alfabetización. En las Recomendaciones de MINEDLAC V (Santiago, 1993) se expresó la prioridad atribuida por los ministros de educación de la Región ALC a la eficiencia de los aprendizajes, en particular en lectura y escritura, visualizando como una urgencia implementar un "perfeccionamiento" o una "capacitación" para los maestros en servicio. Más tarde, se destacó de igual manera la necesidad de transformar la formación inicial docente hasta que las Recomendaciones de MINEDLAC VII (Kingston, 1996) inscribieron la transformación de la formación docente, inicial y continua, dentro de las primeras prioridades.

A nivel de los distintos países, según las opciones propias de las políticas educativas y los recursos disponibles, la puesta en marcha del proceso de reforma de la formación docente necesitó casi una década para iniciarse y desarrollarse. Pero sí se fueron definiendo nuevas políticas, invirtiendo y distribuyendo fondos entre las instituciones formadoras, armando proyectos educativos en todos los niveles, plasmando nuevos currículos, desarrollando nuevos y ambiciosos programas de perfeccionamiento, entre otras acciones. Se realizaron seminarios, coloquios nacionales e internacionales, se suscitaron experiencias, experimentaciones e indagaciones, se crearon redes, etc.

Desde el punto de vista institucional, con estrategias muy diferentes de un país a otro, a iniciativa de los ministerios de educación, todos los países que tenían escuelas normales de nivel terciario se preocuparon por transformarlas en institutos pedagógicos superiores, proponiendo a los formadores no solamente una actualización académica, con la consecuente elevación de su cualificación profesional, sino la búsqueda de nuevas estrategias de formación acordes con dicha actualización.

Al mismo tiempo se trató de involucrar a las universidades en este proceso de transformación. Más lento al inicio, más localizado en algunos equipos de avanzada, el proceso de transformación de la formación docente se vio reforzado en las facultades de educación cuando los ministerios les propusieron amplios programas nacionales apuntando al "perfeccionamiento" o "capacitación" de casi todos los docentes de las escuelas públicas o subvencionadas de la educación básica de su país. Los convenios concursables propuestos a las universidades jugaron su papel para acelerar el proceso de actualización de contenidos y, a veces –excepcionalmente–, de renovación de las estrategias de formación.

Desde el punto de vista didáctico, se puede observar que en materia de concepción del aprendizaje se ha generalizado el discurso constructivista y en materia de representación de la lengua materna, se ha casi oficializado el discurso a favor de una concepción comunicativa, discursiva y textual de la lengua.

De tal modo parece que, hoy en día, ya no se trata más de incitar al cambio sino de participar en una reflexión sobre la naturaleza y la efectividad del cambio ya iniciado. En el presente artículo mi intención es proponer dicha reflexión crítica desde un punto de vista esencialmente **didáctico** y **pragmático**, enfatizando sin embargo que una reconceptualización didáctica implica necesariamente una transformación del funcionamiento institucional de las entidades de formación docente.

Aspectos críticos más significativos del proceso de "mejoramiento" de la formación docente

En esta perspectiva, en lo que se refiere a las estrategias y prácticas de formación en las facultades de educación y en los institutos pedagógicos superiores, creo útil identificar aquí algunas **situaciones de formación problemáticas** observables que me parecen características del estado de transición actual, ya que lo que aparece con mayor frecuencia en este momento es que, a pesar de las buenas intenciones individuales e institucionales, de los novedosos textos de orientación, de los nuevos e importantes recursos financieros, en la realidad vivenciada cotidianamente, la formación de docentes, inicial y continua, sigue mayoritariamente atrapada en paradigmas de un pasado que precisamente se pretende superar:

◇ *Conductismo*

Ejemplo 1: Se actualizan los contenidos, en particular en teorías del aprendizaje y en lingüística, **pero** cambian poco las estrategias: se quedan en cursos magistrales, incorporando a veces mo-

dalidades de trabajo grupal, sin buscar no obstante la integración de los estudiantes o maestros en tanto sujetos de su propia formación.

Ejemplo 2: Se hacen menos formales, más cordiales, las relaciones entre los formadores, por una parte, y los futuros maestros –formándose– o los docentes en servicio –reformándose–, por otra, **pero** los formadores son los que siguen decidiendo el programa, los contenidos, las actividades, la organización del tiempo y del espacio, los criterios de evaluación, etc.

Ejemplo 3: Se prescriben prácticas pedagógicas activas y participativas para las aulas escolares, **pero** se evidencia poca congruencia con las propias prácticas pedagógicas de los formadores en las universidades o institutos superiores.

En resumen, en estos casos, se puede decir que se enseña el constructivismo, pero que se practica de manera conductista.

◇ *Aplicacionismo*

Ejemplo 1: Los estudiantes de pedagogía van con mayor frecuencia y más temprano a "observar clases" y a actuar de "ayudantes" de maestros, y a los docentes en servicio se les propone más frecuentemente "probar" en sus clases lo que es el objeto de su "capacitación" o "perfeccionamiento", **pero** se sigue enseñando primero la teoría sin proporcionar al personal que está formándose la posibilidad de construir más solidamente sus aprendizajes a partir de la práctica.

Ejemplo 2: Se impulsan más trabajos de investigación, principalmente hacia el final de la formación, **pero** la investigación que se lleva a cabo sigue siendo más cuantitativa y diagnóstica que cualitativa e interrelacionada con la acción, más asignatura enseñada por especialistas académicos que estrategia dinámica de formación practicada por todas las personas involucradas en la formación.

En resumen, en estos casos, no se logra articular de una manera coherente y eficiente la teoría y la práctica.

◇ *Aislamiento personal e institucional*

Ejemplo 1: Se van multiplicando las reuniones institucionales entre los formadores **pero** éstos siguen trabajando aisladamente cada uno con "su" curso y "sus" horas. Por otra parte, los especialistas de asignaturas quieren distanciarse de los "metodólogos" o los "supervisores de práctica" –y viceversa–, y no hay concertación verdadera ni trabajo cooperativo.

Ejemplo 2: Entre las entidades formadoras de docentes y las escuelas, se realizan algunas reuniones de concertación, **pero** la relación sigue siendo ocasional y jerárquica, sin que se impulsen proyectos comunes de acción e investigación.

En resumen, en estos casos, el funcionamiento institucional corriente sigue siendo compartimentado: tardan en tejerse las interacciones necesarias y las imprescindibles solidaridades de la responsabilidad educativa compartida.

◇ *Formalismo y descontextualización del lenguaje*

Ejemplo 1: En el área más específica de lenguaje y comunicación, se van desarrollando espacios de comunicación oral, **pero** se descuida el poder pragmático, argumentativo, del lenguaje en las situaciones reales de vida y no se trabajan en forma sistemática, de manera metacognitiva, las variables que interactúan en el proceso comunicativo, los roles que se asumen en los distintos contextos comunicacionales, etc.

Ejemplo 2: Se implementan actividades de producción escrita más "implicantes", como talleres de escritura, por ejemplo, **pero** son actividades más bien ocasionales, como "de regalo", o se limitan a actividades de creatividad ficcional, sin incluir sistemáticamente la mayoría de los tipos de textos ni los contextos requeridos por la vida personal y profesional de los estudiantes o maestros en proceso de formación.

Ejemplo 3: Se hace un análisis lingüístico más riguroso y discursivo de textos contemporáneos, **pero** se siguen trabajando los principales conceptos lingüísticos en situaciones apartadas del contexto de comprensión o producción de textos auténticos, en una concepción formal de la lengua centrada más en su funcionamiento sintáctico y lexical que pragmático, y que hace poco caso de las operaciones metacognitivas.

Ejemplo 4: Se pone más énfasis en el uso del lenguaje y se atiende a sus variaciones, **pero** no se lo focaliza en forma integrada. Se siguen enfocando separadamente la práctica de la oralidad y la práctica de la escritura, la actividad de lectura y la de producción de textos, el lenguaje

como especialidad y el funcionamiento del lenguaje en todas las demás áreas, etc.

En resumen, en estos casos, todo pasa como si la inclusión y la operatividad de los conceptos de la lingüística del texto y del discurso hubiesen creado la ilusión de que los formadores cumplen con su tarea sólo con pasar de la gramática oracional a la gramática textual y a la sociolingüística, y al agregar algunos talleres. Como si se hubiese ocultado la necesidad paralela de profundas transformaciones de la reflexión metacognitiva y, consecuentemente, de las actividades metalingüísticas. Como si, por otra parte, se tuviese temor a los cambios institucionales necesarios para permitir a todos ejercer el poder de practicar su lengua "en todos sus estados".

Al terminar este inventario de aspectos críticos en forma de "ismos", quiero enfatizar que no pretendo aquí, de ninguna manera, presentar una evaluación, general o estadística, de la formación docente en América Latina. Mi propósito es más bien participar en una reflexión de reajuste de la reconceptualización hecha o por hacer de las estrategias de formación docente.

En definitiva, la pregunta es: ¿son las situaciones de formación problemáticas anteriormente presentadas la expresión normal de aspectos ineludibles de un proceso de cambio a largo plazo o fluyen de una representación del cambio que se queda a la mitad del río?

He tratado de identificar estas situaciones problemáticas para poder plantear la alternativa siguiente: ¿contentarse sólo con **mejorar**, en lo que sea, la formación docente, como en los casos arriba mencionados o movilizar otras hipótesis de trabajo, otras estrategias de formación, otras energías, para lograr una coherencia a la vez conceptual y pragmática que se traduzca en una transformación "de veras" de la formación docente? Son opciones distintas.

Entre las personas que se han aferrado a la tarea exigente de tratar de **transformar** "de veras" la formación docente están los equipos que crearon las **redes** cuyas opciones y trabajos voy a presentar a continuación. Lo han hecho con el propósito explícito de inventar y sistematizar estrategias y prácticas de formación distintas, congruentes con el marco teórico de referencia escogido: enfoques constructivistas, psicología cognitiva, lingüística textual, análisis del discurso, etno y sociolingüística, entre otros enfoques y disciplinas.

Opciones y acciones que visualizan una transformación "de veras" de la formación docente

Estas opciones y acciones corresponden a la orientación elegida y practicada por los participantes en las **Redes Latinoamericanas para la Transformación de la Formación Docente en Didáctica de la Lengua Materna**[2], desde la creación de la primera de ellas, la red chilena, en 1994[3]. Los ejes de investigación y de acción, es decir de investigación-acción, propuestos por estas Redes pueden resumirse así:

- △ Crear las condiciones para que los que están formándose sean sujetos protagónicos de su propia formación.
- △ Considerar la práctica como motor de la formación docente y de su transformación.
- △ Reconsiderar el espacio y el rol atribuidos a la investigación en la formación docente.
- △ Construir un conjunto de relaciones horizontales interpersonales e interinstitucionales.
- △ Transformar la concepción de la didáctica de la lengua materna: empezar por practicar su propia lengua en "todos sus estados" en vez de limitarse a su análisis.

Son pocos ejes pero son ejes clave porque apuntan a transformaciones fundamentales. La hipótesis de trabajo de las Redes es que si estos ejes clave funcionan de manera convergente son susceptibles de fortalecer de modo significativo la formación docente, inicial y permanente, al provocar un cambio global sistémico, de tal modo que el cambio pueda ser mucho más rápido (al proceder por saltos cualitativos) y más eficiente de lo que, por lo general, se espera.

> △ Crear las condiciones para que los "formándose"[4] sean sujetos protagónicos de su propia formación.

Se trata, como primera prioridad que determina la eficiencia de todas las demás estrategias, de transformar el estatus de los estudiantes de pedagogía y de los docentes en servicio adscritos a programas de "capacitación", según estrategias de formación congruentes con los referentes teóricos escogidos, en particular con los enfoques constructivistas y cognitivistas.

Esta opción apunta a terminar con las prácticas de formación conductistas que, en lo esencial, piden a los "formados" ejecutar inteligentemente y con motivación las actividades elaboradas y evaluadas por los formadores, privándolos de la capacidad de tomar iniciativas y decisiones y de responsabilizarse por su vida en general y su formación en particular. No se trata en este caso de poner en duda la conciencia profesional de los formadores sino su **representación** de la acción de formación. La orientación propuesta por los formadores de las Redes tiene una dimensión a la vez humanista (¿quién tiene derecho en decidir sobre la vida de los "formándose"?) y pedagógica (¿cuáles son las condiciones para que sus aprendizajes sean efectivos?). Se espera y se constata efectivamente que los estudiantes y los docentes en formación invierten todas sus competencias ya construidas y buscan construir otras para llegar a logros de los cuales se sienten responsables porque forman parte de un proyecto que han "co-elaborado" con sus pares y/o sus formadores y/o los niños.

Esto implica mucho más que la sola implementación de una técnica de trabajo grupal o de un "método" de proyectos[5]. Se busca la transformación radical del estatus respectivo de los formadores y de los "formándose". Es un asunto de poder. El desafío consiste precisamente en que formadores y "formándose" compartan –con roles distintos– el poder de iniciativa, el **poder** de decisión y la responsabilidad de las consecuencias efectivas de las acciones de formación emprendidas.

Concretamente, esta opción ha implicado que en las entidades de formación que participan en la vasta investigación-acción de las Redes, los estudiantes y docentes en servicio hayan podido, desde su llegada a una instancia de formación, "co-elaborar", "co-realizar" y "co-evaluar" con sus formadores y sus pares:

- su plan de formación (del año, del semestre, del trimestre);
- los proyectos en los cuales se van a involucrar tanto en el centro de formación como en la práctica en las escuelas;
- las estrategias de formación, las modalidades activo-participativas de trabajo (pedagogía por proyectos, talleres, seminarios, coloquios, registros de experiencias, reubicación de la funcionalidad de cursos magistrales, producción de informes de investigación, etc.);
- el reparto de las tareas y de las responsabilidades;
- los objetivos, los criterios y las modalidades de evaluación.

△ *Considerar la práctica como motor de la formación docente y de su transformación*[6].

Se trata, como segunda prioridad que modifica profundamente las estrategias de formación, de operar una reconceptualización del rol y del lugar de la práctica en la formación y de su articulación con la teoría. Se enfoca la práctica como punto de partida y punto de llegada de la formación, siempre que sea en vaivén conceptual permanente con la teoría ya existente o la teorización de lo vivenciado.

El propósito es, en efecto, terminar con el formalismo y el aplicacionismo, al desarrollar la formación de los docentes como un proceso de construcción, por parte de los propios estudiantes o docentes en servicio, de aprendizajes que se vayan elaborando para dar respuestas a problemas encontrados en la práctica (y no a la inversa). Aquí la hipótesis de trabajo es que **se aprende a actuar actuando y reflexionando sobre este actuar** (evaluación formadora y metacognición). El propósito de la formación en este caso no es de acumular "conocimientos para aplicar más tarde" sino de construir en forma continua "competencias para actuar" de manera pertinente en cada situación presente contextualizada. Este desafío sólo se puede enfrentar gracias al apoyo de la interacción de los "formándose" con sus pares y con los formadores: por eso los colegas de las Redes hablan de un aprendizaje que sea, para cada uno, una auto-socio-construcción de sus competencias y conocimientos.

Concretamente, esta opción ha implicado que:

- En la **formación inicial**, la formación se apoye desde su inicio en la experimentación y el análisis de una práctica efectiva en el aula con:
  - la realización de proyectos[5] elaborados por los estudiantes con los profesores de aula y los niños;
  - la implementación de una actividad metacognitiva sistemática;

– la conceptualización y teorización regular de lo vivenciado y el recurso de una bibliografía teórica actualizada.

Obviamente esta concepción del rol de la práctica se opone a seudo evidencias del tipo: "¿Cómo pueden estudiantes recién llegados empezar de inmediato a interactuar con niños sin haber escuchado hablar lo suficiente de psicología, lingüística, constructivismo, etc.?". También se contrapone a la concepción según la cual se necesita empezar primero por una "observación" de las clases y, a lo mejor, una "ayudantía" de los maestros en servicio para luego, en segundo o tercer año, llegar a una aplicación y prueba de lo aprendido previamente. Con las Redes estamos en otra concepción de la práctica: la práctica como trampolín de cuestionamiento de la acción educativa y búsqueda de soluciones a problemas presentes reales, y como verificación –o no– de hipótesis de trabajo claramente identificadas.

- En la **formación continua** esta opción ha implicado[7] elaborar con los docentes en servicio una formación basada en la alternancia dialéctica entre:

  – la realización de proyectos de práctica en el aula;

  – y sesiones de análisis crítico y reajuste de conceptos y de acciones educativas. Eso también, como en la formación inicial, gracias a la implementación de una actividad metacognitiva sistemática, a la conceptualización y teorización regular de lo vivenciado y al recurso de una bibliografía teórica actualizada.

De hecho, ya estamos aquí en **la lógica de una investigación reflexiva sobre la práctica pedagógica**.

△ *Reconsiderar el espacio y el rol atribuidos a la investigación en la formación docente.*

Se trata de implementar desde el inicio del proceso de formación una investigación-acción cualitativa, en tanto estrategia de formación fundamental, promotora de cambios. Se trata de apoyar la construcción de los aprendizajes de los "formándose" en un espíritu permanente y una metodología pertinente de investigación.

Concretamente, esta opción ha implicado que equipos de formadores y "formándose" se defiendan:

- de la concepción positivista de la investigación en tanto observación externa de la realidad sin intervención del investigador sobre esta realidad.

  En las prácticas de las Redes, se trata más bien de identificar problemas educativos y necesidades reales, formular hipótesis de trabajo, armar un dispositivo de intervención, realizar la práctica pedagógica planificada, evaluar y conceptualizar sus resultados. Y así sucesivamente...

- de la concepción academicista y elitista de la investigación en tanto actividad intelectual reservada a especialistas o tesistas y concebida, en la formación docente regular, como simple asignatura, entregada a modo de información a los estudiantes y profesores de aula en formación.

  En la actividad de las Redes, se trata de una práctica efectiva, ligada a la solución de problemas reales, en un terreno auténtico, con la participación cooperativa de equipos que involucran a las distintas categorías de interesados (los docentes de aula, los formadores, los estudiantes de pedagogía, los padres, los niños, los miembros de la comunidad, etc.), de acuerdo con sus perspectivas propias.

Concretamente, esta opción ha implicado, también desde el inicio de la formación, la participación de los "formándose" en diversas formas de investigación, y por lo menos:

- una **investigación protagónica**[8] de cada uno sobre sus propios comportamientos en situaciones reales, tanto en el centro de formación como en aulas con niños o en la comunidad con los padres, la municipalidad, los responsables comunitarios, etc.;

- una **investigación etnográfica**[8] más dedicada a la observación minuciosa y a la interpretación fina de los comportamientos ajenos de otros colegas;

- distintos proyectos de **investigación-acción** dedicados a la búsqueda de acciones educativas eficientes para dar respuesta a problemas reales, junto con profesores de aula, supervisores de práctica y formadores.

Se puede comprobar que esta opción exigente se apoya, por parte de los formadores, en un trabajo pluridisciplinario y multicategorial[9] continuo, y por parte de los "formándose", en el acostumbramiento al trabajo grupal y colectivo, una dedicación seria y un compromiso social auténtico.

△ Construir un conjunto de relaciones horizontales interpersonales e interinstitucionales.

Se trata de transformar "de veras" las relaciones verticales en relaciones horizontales de cooperación, y eso no solamente en las declaraciones de principios sino en la realidad cotidiana de las instituciones de formación y de las escuelas.

Es obvio que el sistema de opciones presentado anteriormente no se puede desarrollar en estructuras institucionales que funcionan no sólo jerárquica y autoritariamente sino que generan el aislamiento y la competición de las personas y de las entidades. Los colegas de las Redes han buscado la transformación de las relaciones en **todos los niveles**.

- entre formadores y "formándose";
- entre directores de institutos o decanos de facultades y profesores formadores;
- entre profesores formadores y docentes de las aulas que reciben a los estudiantes de pedagogía;
- entre docentes y padres;
- entre las instituciones de formación y las escuelas de práctica;
- entre las entidades de formación y la comunidad;
- etcétera.

También han buscado que se instauren y multipliquen relaciones **entre pares**:

- entre formadores de distintas áreas o distintos departamentos;
- entre estudiantes de pedagogía y/o entre docentes involucrados en jornadas de formación;
- entre equipos de escuelas;
- entre equipos de académicos de distintas universidades y/ o equipos de formadores de institutos superiores.

Concretamente, esta opción ha implicado:

- la elaboración, realización, evaluación de distintos tipos de proyectos de acción, categoriales y multicategoriales, en todos los niveles;
- la firma de convenios interinstitucionales, en particular la articulación institucionalizada de cada instituto de formación o cada facultad de educación con una red de escuelas de referencia, a través de proyectos comunes de investigación-acción sobre la formación;
- la construcción de "comunidades de aprendizaje"[8] multicategoriales que involucren conjuntamente a los distintos tipos de formadores y a los "formándose", en el marco de proyectos de investigación-acción consensuados, apuntando a cambios educativos significativos, y en los cuales todos tienen que aprender;
- la búsqueda consciente de la construcción de toda una nueva cultura social de explicitaciones, negociaciones, actividades metacognitivas regulares, evaluaciones, reajustes, etc.

Para que pueda funcionar todo este tejido de relaciones se necesita tiempo y disponibilidad; en este sentido, uno de los elementos facilitadores más determinante sería el reconocimiento, por parte de los ministerios, de que las reuniones de trabajo son tan legítimas y de tanto o más efectividad para los formadores y los docentes que los cursos propiamente dichos. Queda pendiente entonces la reconceptualización de la naturaleza, la organización y el horario de las acciones de formación.

△ Transformar la concepción de la didáctica de la lengua materna.

En **primer lugar**, propiciar la práctica de la propia lengua en "todos sus estados" y suscitar una reflexión metacognitiva sobre su funcionamiento, en vez de limitarse a su análisis formal.

Se trata de formar docentes que sean ellos mismos practicantes regulares y flexibles de la comunicación oral, de la lectura y producción de textos, de todo tipo de textos, en situaciones reales de uso, en contextos diversificados, tanto en su vida personal como en su desempeño profesional o ciudadano[10]. Parafraseando al poeta André Breton, podríamos decir: "Démonos por lo menos la pena de **practicar** nuestra propia lengua, en todos sus estados" (Breton lo decía de la poesía).

Concretamente, esta opción ha significado tanto para los formadores como para los "formándose":

- preocuparse de darle importancia y relieve a las situaciones de comunicación oral más diversificadas: desde los momentos argumentativos presentes a lo largo de los proyectos hasta la organización de veladas poéticas; desde las encuestas o entrevistas hasta los informes y las mesas redondas que presentan sus resultados; desde las elaboraciones de a dos, las discusiones grupales hasta las síntesis colectivas y las charlas y conferencias;
- utilizar o crear todos los soportes necesarios de producciones escritas, que van desde diarios murales hasta periódicos, boletines o revistas de los centros de formación; desde recopilaciones de cuentos, poemas, novelas cortas, hasta informes de investigación digitados, intercambios por cartas o por correo electrónico, páginas *web*, etc.;
- promover la práctica regular de la lectura tanto de la prensa cotidiana y semanal como de novelas, cuentos literarios, poemas y literatura infantil; tanto de artículos de revistas especializadas como de libros referidos a cuestiones teóricas (no contentarse con fotocopias de extractos preseleccionados);
- impulsar una reflexión sistemática sobre la transposición didáctica al aula de estas experiencias que los "formándose" vivencian en tanto adultos[11].

En **segundo lugar**, actualizar el marco teórico lingüístico y literario de referencia, pero no de cualquier manera: articulando la construcción de los conceptos lingüísticos y pragmáticos sobre las prácticas reales y diversificadas mencionadas anteriormente, a través de una actividad de reflexión metalingüística sistemática. Además, se busca terminar con el enciclopedismo de conocimientos parcelarios, al seleccionar los conceptos más abarcativos y más susceptibles de contribuir a la construcción de problemáticas didácticas renovadas, estructuradas y creativas.

Concretamente, esta opción ha significado:

- el fin de los cursos tradicionales formales, descontextualizados, sobre elementos gramaticales, lexicales, ortográficos aislados;
- una práctica metacognitiva regular *in situ* sobre textos completos relativa al contexto, a los parámetros de la situación de comunicación, a la enunciación, a la coherencia y cohesión, a los campos semánticos, a las superestructuras, a las macro y microestructuras, etc.

Por último, considerar que, en la realidad, la lengua vive y se crea en tanto eje transversal a todos los campos de la actividad humana, los cuales corresponden tanto a las ciencias sociales o ciencias de la naturaleza como a las artes o a las ciencias humanas.

Concretamente, esta opción ha significado armar, entre formadores y "formándose", en forma necesariamente multidisciplinaria y multicategorial,

- nuevos currículos, de contenidos integrados y de estrategias de formación coherentes,
- proyectos de investigación y de acción,
- seminarios de reflexión y profundización,
- publicaciones comunes de distintas índoles.

La investigación-acción desarrollada durante varios años a partir de estos ejes clave y la búsqueda tenaz de su funcionamiento en un sistema convergente, ha producido cambios profundos en las estrategias y prácticas de formación de las entidades de formación –institutos superiores de pedagogía o facultades de universidades– cuyos equipos han creado las Redes. Queda por hacer una evaluación sistemática a la vez de las competencias así construidas por los docentes que han participado en los distintos proyectos y programas implicados y de sus efectos en los establecimientos de educación primaria y secundaria.

No es el propósito de este artículo presentar más detalladamente los logros conseguidos[12] pero podemos destacar algunos de los más manifiestos:

- la reconciliación gozosa de los estudiantes y de los docentes con su lengua,
- la construcción de competencias tanto comunicativas como lingüísticas diversificadas,
- la capacidad de evaluar una situación y de tomar decisiones pertinentes, de resolver problemas por la negociación más que por la agresión o el silencio,
- la voluntad de defender y usar su poder recién conquistado, etc.

- y, como consecuencia, la construcción de competencias didácticas y pedagógicas pertinentes y en perpetuo proceso de renovación.

A manera de apertura

Como se puede ver, lo que está en discusión en la presente confrontación entre dos concepciones de estrategias de cambio de la formación docente es la **representación**, por parte de los actores, del cambio y de su relación con el tiempo.

Los colegas que son los actores de las situaciones problemáticas destacadas en la primera parte dicen, como el sentido común, que "las cosas no se logran en un viaje", que hay una resistencia normal al cambio y que enfrentarla es una larga hazaña, que hay que empezar por cambios modestos e ir avanzando prudente y paulatinamente. Al afirmar esto, dichos colegas defienden una visión lineal del tiempo y centran su atención más en las dificultades que encuentran los formadores y los docentes para cambiar sus mentes y actitudes que en la urgencia de cambios que vivencian sus alumnos, sean éstos estudiantes universitarios o niños de la escuela primaria.

Al revés, los colegas de las Redes dicen que sí, de verdad, la tarea es ardua, pero que las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y maestros en formación, y por repercusión de los niños, hacen urgentes los cambios y que nada está de más para apurarlos y consolidarlos; que la rapidez de los cambios depende tanto del grado y tipo de motivación de los involucrados como de su compromiso social y cívico con los educandos; que estos cambios se pueden lograr y desarrollar gracias a la exigencia y coherencia intelectual del sistema de referencia teórico escogido, a la tenacidad cooperativa del actuar y al dinamismo que nace del éxito y de la convivencia.

Retomaré entonces aquí la pregunta, dirigida tanto a los formadores y docentes como a las instituciones y a los ministerios:

En definitiva, en términos de acción y de estrategia de cambio, ¿se va a elegir continuar con el desarrollo actual del proceso de **"mejoramiento"** de la formación docente o, al constatar sus límites y las posibilidades abiertas por un enfoque cooperativo, comunicativo, metacognitivo y textual, se va a enfatizar la necesidad de estimular saltos cualitativos más exigentes y más sistémicos para lograr una **transformación** profunda de la formación docente y de su eficiencia?

En realidad cada uno puede percibir que, más allá de la eficiencia de los aprendizajes construidos, lo que está en juego aquí es la construcción de micro y macro sociedades más justas y más democráticas, con personalidades fuertes y creativas, profesionales competentes y ciudadanos solidarios.

Notas

1. MINEDLAC: Reuniones de los ministros de educación de Latinoamérica y el Caribe, convocadas con el apoyo de la Oficina Regional de Educación de la Unesco (Orealc) .
2. A partir de 1994, el nacimiento de las distintas **"Redes para la Transformación de la Formación Docente en Didáctica de Lengua Materna"** fue suscitado y auspiciado por la Unesco-Orealc. Son redes nacionales, reunidas en una Coordinación Latinoamericana de las Redes desde 1999. El Primer Seminario Regional Inter-Redes tuvo lugar en Santiago en enero de 1996 y permitió la producción del primer libro colectivo de las Redes: **"Transformar la Formación Docente Inicial. Propuesta en Didáctica de Lengua Materna"**, coordinado por J. Jolibert, I. Cabrera, G. Inostroza y X. Riveros.
3. A la fecha, se han constituido seis **"Redes Nacionales para la Transformación de la Formación Docente en Didáctica de Lengua Materna"**. Por orden cronológico: Red de Chile, de Paraguay, de Perú, de Colombia, de Venezuela, de Argentina. Otras están en curso de construcción. La Coordinadora General actual de las Redes es la profesora Blanca Bojacá, de la Universidad Distrital de Bogotá, Colombia, e-mail: bbojaca@multiphone.net.co
4. Este neologismo apunta a enfatizar la dimensión activa de auto-socio-formación de los estudiantes en pedagogía y de los docentes en servicio. A nueva realidad nuevo nombre.
5. Para los miembros de las Redes es determinante no considerar la elaboración de proyectos como una simple técnica o un "método", ya que reduce considerablemente su alcance. Para ellos, la Pedagogía por Proyectos (es decir a través de proyectos) es una estrategia de formación fundamental que está vigente a lo largo de todo el proceso de formación.

Ver el capítulo sobre este concepto y los informes sobre las experiencias realizadas, en la bibliografía mencionada en las notas (2), (6), (7) y en el 2º libro colectivo regional en preparación (título y editor por precisar antes de la publicación del presente artículo).

Para los proyectos en aulas de educación básica, ver los libros de las notas 6, 7, 8, 10, 11 e **Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula**, producido por docentes de Valparaíso y su región, coordinado por Josette Jolibert y Jeannette Jacob.

6. Ver **La práctica como motor de la formación docente**, libro producido por Gloria Inostroza y un equipo de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco (Chile).

7. Ver, por ejemplo, las publicaciones generadas en distintas universidades de Colombia, en el marco de los vastos "Programas de Formación de Docentes en el área de Lenguaje" (1998-1999) realizados gracias a convenios entre el Ministerio de Educación Nacional y dichas universidades. En particular, la Serie "Maestros escribiendo" y la obra "Maestros y Estudiantes generadores de textos" coeditados por el MEN y la Universidad del Valle de Cali.

8 Ver **Talleres Pedagógicos: alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula** del Equipo de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco (Chile), coordinado por Gloria Inostroza (1997).

9. Los equipos **pluridisciplinarios** son constituidos esencialmente por especialistas de distintas disciplinas o áreas. Los equipos **multicategoriales** reúnen, en el marco de proyectos consensuados, a todas la **categorías** de educadores involucrados en la intervención en un mismo terreno: docentes de aula, académicos o profesores formadores de los institutos superiores de pedagogía, supervisores de distintos tipos, psicólogos y... estudiantes "formándose". Según las circunstancias, también participan padres.

10. Ver los libros colectivos del Programa Universitario de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia "La Educación en los Territorios de Frontera", coordinados por Fabio Jurado et al., 1998-1999.

11. Ver Inostroza, G. y J. Jolibert, 1996.

12. Los lectores que quieren saber más de estas experiencias teórico prácticas, o hacer más, pueden remitirse a los libros presentados en las notas anteriores y/o participar en los trabajos de los próximos seminarios abiertos organizados por la Red de su país.

Referencias bibliográficas

Inostroza, Gloria y Josette Jolibert (1996) **Aprender a formar niños lectores y productores de textos**. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones, 1996.

Inostroza, Gloria (1997) **Talleres Pedagógicos: alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula**. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.

Inostroza, Gloria et al. (1997) **La práctica como motor de la formación docente**. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.

Jolibert, Josette et al. (coords.) (1996) **Transformar la Formación Docente Inicial. Propuesta en Didáctica de Lengua Materna**. Santiago de Chile, Unesco-Orealc - Santillana.

Jolibert, Josette y Jeannette Jacob (coords.) (1998) **Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula**. Santiago de Chile.

Jurado, Fabio et al. (1998) **Investigación, escritura y educación**. Libros colectivos del Programa Universitario de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia "La Educación en los Territorios de Frontera". Colombia, Plaza & Janés.

Jurado, Fabio et al. (1998) **La escuela y la tradición oral**. Libros colectivos del Programa Universitario de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia "La Educación en los Territorios de Frontera". Colombia, Plaza & Janés.

Jurado, Fabio et al. (1999) **Culturas y escolaridad**. Libros colectivos del Programa Universitario de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia "La Educación en los Territorios de Frontera". Colombia, Plaza & Janés.

Este artículo fue aceptado para su publicación en junio de 2000.

MARÍA CRISTINA RINAUDO
ANA GABRIELA MENEGUZZI[1]

Aportes para el diagnóstico de dificultades en la comprensión de la lectura

María Cristina Rinaudo es investigadora y profesora asociada en la cátedra de Didáctica de la Enseñanza Media y Terciaria, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Ana Gabriela Meneguzzi es integrante de la Secretaría Académica de la misma universidad.

Introducción

Con este artículo nos proponemos aportar elementos para la reflexión sobre algunos problemas en la comprensión de textos que parecen ligarse al uso inapropiado de las estrategias de lectura. Esperamos también que los resultados que presentamos puedan orientar futuros trabajos de evaluación de la lectura en niños de edades similares a los participantes en este estudio. Presentaremos primero los antecedentes considerados, pasaremos luego a describir los instrumentos elaborados para el diagnóstico así como la manera en que fueron aplicados en un grupo de niños con 6 años de escolarización. Por último, discutiremos los resultados hallados y sugeriremos los límites y posibilidades del enfoque de evaluación adoptado.

El antecedente más importante de este trabajo lo constituye un estudio de McGinitie y colaboradores (1986) sobre el papel de las **estrategias cognitivas no acomodativas** en ciertas

dificultades de comprensión de la lectura. Desde los enfoques cognitivos la lectura se explica como un proceso constructivo durante el cual el lector formula, controla y confirma o descarta, diferentes hipótesis sobre el significado del texto. El trabajo al que hacemos referencia centra su atención precisamente en este proceso de elaboración de hipótesis; los lectores eficientes, observa McGinitie, son capaces de elaborar sus hipótesis usando la información que está siendo descodificada y de mantener esas hipótesis con carácter tentativo hasta que comprueban que es posible vincular a ellas toda la información que el texto ofrece. Por el contrario, quienes tienen problemas de comprensión, tendrían dificultad ya sea para integrar en sus hipótesis la información que descodifican, o para modificar las hipótesis iniciales en los casos en que la información nueva no permite su ratificación (McGinite et al., 1986).

Para exponer mejor estos planteos nos detendremos brevemente en lo que se conoce como **procesos ascendentes** y **procesos descendentes** en la lectura. De acuerdo con las explicaciones del modelo interactivo, la lectura implica procesos simultáneos y paralelos que avanzan en dos direcciones: **de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo** (Kintsch, citado en McGinitie et al., 1986). Los procesos **ascendentes** consisten en el procesamiento de los elementos componentes del texto (letras, palabras, frases...) de una manera secuencial y jerárquica, descansando fundamentalmente en el uso de las habilidades de descodificación. Los procesos **descendentes**, en cambio, ponen en juego los conocimientos previos del lector para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto. Así, cuanto más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará fijarse en él para construir una interpretación (McGinitie et al., 1986).

Tomando ideas de Spiro, McGinitie señala que los lectores poco eficientes, tienden a confiar más de la cuenta en uno u otro de esos procesos. Los lectores con una sobredependencia en los procesos ascendentes, encuentran gran dificultad en llegar al significado total, global, del texto por encima de los detalles. Los lectores con una sobredependencia en los procesos descendentes, toman desde un principio la decisión sobre el tema del que trata el texto, ignorando todos aquellos detalles que puedan ir en contra de sus hipótesis.

Interesándose por este tipo de dificultades, el mismo investigador distinguió dos grupos de lectores poco eficientes: uno, constituido por niños que amplían exageradamente el marco de referencia general extraído de sus conocimientos previos –leen como si el texto dijera lo que ellos ya saben–. El otro grupo está conformado por niños que aplican inflexiblemente a la totalidad del texto las hipótesis que elaboraron a partir de las primeras oraciones leídas; son conscientes de las contradicciones que esto les genera y frecuentemente dan interpretaciones descabelladas con el fin de adecuar información del texto a sus hipótesis iniciales. McGinitie designa a las estrategias usadas por el primer grupo, **estrategias no acomodativas** y a las que mencionamos en segundo lugar como **estrategias de hipótesis fija**. La diferencia entre ambas es que la estrategia no acomodativa tiene que ver sobre todo con el predominio de los esquemas previos del sujeto frente al texto, mientras que la estrategia de hipótesis fija implica la centración en un aspecto del texto (generalmente las primeras frases u oraciones).

En estudios con niños ubicados dentro del "grupo de hipótesis fija", se encontró que los párrafos organizados en estructuras inductivas resultaban más difíciles de comprender que aquellos que estaban organizados en estructuras deductivas. Estos resultados apoyan las interpretaciones acerca de las dificultades que tienen estos lectores para modificar sus hipótesis iniciales. Como los párrafos organizados deductivamente presentan la idea más general e inclusiva en las primeras oraciones, es más probable que las hipótesis generadas en base a la lectura de esta primera parte del párrafo resulten suficientes para la interpretación de las partes siguientes. De este modo los lectores no tendrían necesidad de modificar sus hipótesis y por consiguiente sus dificultades no entorpecerían la comprensión de estos textos. Por el contrario, cuando los párrafos se organizan en estructuras inductivas, donde las ideas centrales se desarrollan progresivamente a lo largo del texto, el proceso de interpretación hace una demanda mayor a la flexibilidad del lector para modificar las hipótesis basadas en las primeras oraciones y resultan en consecuencia de más difícil comprensión para este tipo de lectores (McGinitie et al., 1986).

En síntesis, pensamos que el planteo de McGinitie presenta un enfoque de los problemas de comprensión de textos que es afín a las

nuevas concepciones de lectura y que merece mayores esfuerzos de investigación de los que parece haber generado hasta el momento. Hacia ello se encamina el trabajo que describiremos a continuación.

Interesadas en las nuevas perspectivas para el diagnóstico de los problemas en la comprensión de la lectura que se abren a partir del trabajo comentado, nos propusimos analizar con mayor detenimiento la posible incidencia de estas estrategias improductivas en el proceso de lectura.

En función de este propósito, el trabajo atendió a la elaboración y aplicación de instrumentos para identificar a los niños que presentaran dificultades en la comprensión y al análisis de las estrategias de lectura que ellos usaban.

Sujetos, instrumentos y procedimientos

Trabajamos con un grupo de niños de ambos sexos pertenecientes a dos divisiones de 6° grado (división "A" y división "B") de una escuela primaria pública del centro de la ciudad de Río Cuarto, en Córdoba, Argentina. El total de sujetos estudiados fue de 48 (24 alumnos en cada división) y el promedio de edad estaba en los 11 años.

Elaboramos tres tipos de instrumentos: una prueba de selección de enunciados, una prueba de completamiento tipo *"Cloze"* y una prueba de comprensión de textos deductivos e inductivos. Para confeccionar los instrumentos, usamos textos expositivos seleccionados a partir de la lectura de un número relativamente importante de **libros infantiles** y **manuales escolares**. En el **Anexo 1** incluimos dos ítemes de la prueba de selección de enunciados, un fragmento de la prueba *"Cloze"*, y un ítem de las pruebas relativas a cada uno de los tipos de textos; a continuación describimos las características de cada una de estas pruebas.[2]

Prueba de selección de enunciados. Esta prueba se elaboró sobre la base de un texto acerca de los diaguitas extraído de un manual escolar de 4° grado[3]. Elaboramos 10 preguntas de opción múltiple con 4 alternativas cada una. Asignamos un punto a cada respuesta correcta, de este modo, cada niño podía ser ubicado en una escala de 0 a 10 puntos.

Prueba *"Cloze"*. Al confeccionar esta prueba seguimos especialmente las recomendaciones de Alliende y Condemarín (1982) y Rodríguez Trujillo (1983). Para su corrección asignamos un punto a cada palabra ubicada correctamente y dimos también por aceptados los términos sinónimos. En el análisis de los resultados usamos igualmente los criterios establecidos por estos investigadores, quienes reconocen tres niveles de rendimiento: nivel independiente o lectura independiente (puntajes correspondientes al 57% y más); nivel de aceptación o nivel instructivo (puntajes entre 44% y 57%); nivel de frustración o nivel de dificultades en la lectura (puntajes correspondientes al 44% y menos).

Prueba de comprensión de textos deductivos e inductivos. La elaboración de esta prueba fue la más ardua en cuanto a la tarea de selección de los textos; no resulta fácil hallar textos cortos –para que no resulten demasiado exigentes desde el punto de vista del tiempo requerido– que puedan ser ubicados con claridad en uno u otro tipo de estructura. Tomando estos recaudos llegamos a conformar la prueba con 20 párrafos –10 de estructura deductiva y 10 de estructura inductiva–, que fueron acompañados con ítemes que exigían respuestas de elaboración o de opción múltiple (10 de cada tipo en total, 5 de cada formato para cada tipo de estructura).

La mayoría de los textos escogidos fueron usados en su versión original, aun cuando se introdujeron ligeras modificaciones consistentes en la supresión de oraciones que estimábamos no eran relevantes para la comprensión de la idea principal. Todos los textos seleccionados incluían un título (o subtítulo, cuando formaban parte de un texto más amplio), algunas veces formulados a modo de pregunta.

Los 20 textos seleccionados fueron intercalados teniendo en cuenta la estructura y el tipo de preguntas en relación con los mismos, para evitar la incidencia de una ejercitación en las respuestas durante la etapa de administración. De esta manera, se conformaron 2 protocolos, cada uno con 5 textos de estructura inductiva (2 seguidos por preguntas de opción múltiple y 3 por preguntas de elaboración) y 5 textos de estructura deductiva (3 seguidos por preguntas de opción múltiple y 2 seguidos por preguntas de elaboración).

En cuanto a la implementación de las pruebas, destinamos tres sesiones de trabajo, ubica-

das en los horarios de clases habituales de la escuela. Por otra parte, cabe mencionar que complementamos los datos proporcionados por estas pruebas con las notas obtenidas por los niños en la asignatura Lengua Castellana.

Resultados

Las tres pruebas de comprensión implementadas permitieron identificar un grupo de 10 alumnos –entre los 48 que conformaban la muestra estudiada– que fue denominado "grupo de sujetos con dificultades en la comprensión". Ubicamos aquí a los niños que en las distintas pruebas obtuvieron puntajes inferiores a los establecidos como parámetros de aceptación. Presentaremos primero los resultados de cada una de las pruebas y nos detendremos luego en el análisis de las respuestas de este grupo de sujetos con dificultades en la comprensión.

Resultado de la prueba de selección de enunciados. Para analizar los resultados de esta prueba fijamos como puntaje de corte entre sujetos con y sin dificultades de comprensión la obtención de 7 puntos. Establecimos un puntaje relativamente alto, porque queríamos evitar que quedasen fuera del estudio niños que pudieran tener alguna dificultad.

De los 48 sujetos que respondieron a la prueba de selección de enunciados, 15 (31%) obtuvieron puntajes menores a 7. El análisis de esta prueba también se realizó considerando por separado las dos divisiones de 6º grado, atendiendo a una observación de la docente respecto de un mejor rendimiento de la división "B". No obstante, fue precisamente el análisis de esta prueba, lo que nos sirvió para mostrar que las diferencias entre ambas secciones eran muy pequeñas; los puntajes bajos se distribuían de manera similar en ambas divisiones. La **Tabla 1**, que presentamos a continuación, muestra estos resultados.

TABLA 1

FRECUENCIA DE LOS PUNTAJES, POR GRADO, EN LA PRUEBA DE SELECCIÓN DE ENUNCIADOS

Puntaje	Grado 6º B	Grado 6º C
9	4	1
8	6	4
7	8	10
6	1	6
5	3	1
4	1	1
3	1	1
N	**24**	**24**

Resultados en la prueba *"Cloze"*. El análisis de los resultados de la prueba *"Cloze"* se hizo de acuerdo con los niveles de rendimiento establecidos por Alliende y Condemarín (1982) que comentamos antes. Encontramos que 17 alumnos (35,41%) podían ubicarse dentro del denominado **nivel de frustración** con puntajes inferiores al nivel establecido de 44% de respuestas correctas. 12 sujetos (25%) obtuvieron puntajes ubicados entre el 46 y el 55% de respuestas correctas, parámetros que delimitaban al **nivel de aceptación**. Otros 19 sujetos (39%), con puntajes entre el 58% y el 84% fueron ubicados dentro del **nivel independiente**.

Resultados en la prueba de comprensión de textos deductivos e inductivos. Antes de mostrar los resultados haremos referencia al modo en que trabajamos para cuantificar los resultados de estas pruebas. Como ya se dijo, la prueba consta de 20 textos cortos: 10 de estructura deductiva y 10 de estructura inductiva. Para cada texto se elaboraron preguntas, de opción múltiple o de elaboración, que requerían el reconocimiento de las ideas principales. En el caso de los textos –deductivos e inductivos– seguidos por preguntas de opción múltiple la asignación de puntajes fue sencilla, ya que por su naturaleza este tipo de ítemes no admite más de una opción, por lo tanto se asignó un punto a las respuestas correctas y cero punto a las incorrectas. Los textos –deductivos e inductivos– seguidos con preguntas de elaboración, en cambio, requirieron un análisis más detenido. Consideramos varias alternativas: **respuestas totalmente correctas**, cuando se incluían todas las ideas principales del texto; **respuestas medianamente correctas**, cuando se incluía por lo menos una de esas ideas y **respuestas incorrectas**, cuando la respuesta carecía totalmente de pertinencia respecto de la pregunta. Existía también la posibilidad de que la pregunta no tuviera respuesta. Para atender a estas diferentes posibilidades, analizamos cada uno de los textos y elaboramos in-

dicadores que pudiesen mostrar los diferentes grados de aproximación de las respuestas de los niños a las respuestas esperadas. Estos indicadores consistían en diferentes reformulaciones de las ideas principales de cada texto. De este modo pudimos complementar el análisis cualitativo de las respuestas con un análisis cuantitativo; los puntajes asignados –con este mismo propósito– fueron de: 1, 0.50 ó 0 puntos a cada respuesta de elaboración. Asimismo consideramos como logro mínimo para descartar problemas de comprensión un 60% de respuestas correctas sobre el total de la prueba, lo que se ubicaba en 12 puntos. Aplicando los criterios mencionados encontramos 27 sujetos con puntajes inferiores a 12 puntos; esto es, entre los 48 sujetos que conformaban el grupo total, algo más del 56 % no llegó al límite determinado para descartar problemas de comprensión.

Cabe añadir que esta prueba representaba un caso especial entre las tres pruebas de comprensión elaboradas, tanto por el tipo de textos que la conformaban como por el tipo de respuestas esperadas, donde se podría observar las mayores dificultades de los niños que estuvieran usando estrategias de hipótesis fijas o estrategias no acomodativas.

Los **Cuadros 1** y **2** reúnen, a modo de ilustración, ítemes de prueba, criterios de evaluación y respuestas que muestran cómo se expresan las dificultades comentadas con relación a textos deductivos e inductivos.

CUADRO 1

ÍTEM DE PRUEBA, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y RESPUESTAS RECABADAS CON RELACIÓN A UN TEXTO DEDUCTIVO

Ejemplo 1. Texto deductivo

1) El tornado se origina bajo nubes de tormenta y su aspecto es el de un cono con el vértice hacia abajo, que gira a gran velocidad.

Se produce al contraponerse dos masas de aire frío y caliente, respectivamente, la primera en la parte superior de la atmósfera, y la segunda, abajo, en forma violenta y brusca.

El fenómeno no suele abarcar zonas muy extensas ni durar mucho tiempo, localizándose generalmente en unos pocos metros, pero la violencia de su paso deja incontables destrozos; su fuerza de succión puede arrancar árboles, llevarse techos, derribar paredes y aun casas. Suelen producirse en regiones determinadas.

¿Qué es un tornado? .....

.....

.....

.....

.....

Ideas principales usadas como parámetros de evaluación

a) El tornado es un cono nuboso.

b) El tornado se origina bajo nubes de tormenta.

c) El tornado se produce al contraponerse dos masas de aire frío y caliente.

d) El tornado es viento que gira a gran velocidad.

Criterios de evaluación: 0 puntos, ninguna de las ideas principales incluidas en la respuesta; 0.50, por lo menos una idea incluida en la respuesta; 1, para dos cualquiera de las ideas principales incluidas en la respuesta.

Algunas respuestas

○ *El tornado se origina bajo nubes de tormenta y su aspecto es el de un cono nuboso con el vértice hacia abajo, que gira a gran velocidad. Se produce al contraponerse dos masas de aire, frío y caliente respectivamente* (Olga).

○ *El tornado es un viento fuerte, y se forma un remolino y destrulle todo a su camino* (Patricia).

Cuadro 2

Ítem de prueba, criterios de evaluación y respuestas recabadas con relación a un texto inductivo

Ejemplo 2. Texto inductivo

5) Dentro de una familia, los miembros colaboran para lograr el propósito de todo el conjunto. De manera similar, existen en la comunidad diversas formas de organización donde, con la contribución de todos, se logran servicios necesarios para la vida.

Entre estas formas de organización figuran las mutuales y las cooperativas.

¿Qué es una cooperativa? .....

.....

Ideas principales usadas como parámetros de evaluación

a) Las cooperativas son organizaciones donde, con la colaboración de todos, se logran los servicios necesarios para la vida.

b) Las cooperativas son similares a las familias porque todos colaboran para lograr un mismo propósito.

Criterios de evaluación: 0 puntos, ninguna de las ideas principales incluidas en la respuesta; 0.50, por lo menos una idea incluida en la respuesta; 1, para dos cualquiera de las ideas principales incluidas en la respuesta.

Algunas respuestas

○ *Dentro de una familia los miembros colaboran para lograr el propósito de* ***todo junto****. De manera similar,* ***existes*** *en la comunidad* (Olga).

○ *Es un es para colectivos* (Patricia).

Identificación del grupo con dificultades en la comprensión. El análisis de los resultados de las tres pruebas mostró que de los 48 sujetos, un grupo de 10 obtuvo puntajes inferiores a los establecidos para cada prueba (menos de 7 puntos en la prueba de selección de enunciados, y menos del 60% en las pruebas *"Cloze"* y en la prueba de comprensión de textos inductivos y deductivos), lo cual nos señaló la presencia de dificultades en la comprensión. Estos alumnos presentaban además, bajas calificaciones en la asignatura Lengua (N.S. identifica a los niños cuyo desempeño había sido considerado como no satisfactorio; S. corresponde a un desempeño apenas satisfactorio).[4]

En la **Tabla 2** se presentan los puntajes en cada una de las pruebas de comprensión para este grupo de 10 sujetos al que (en función de estos resultados) consideramos grupo con dificultades de comprensión.

Tabla 2

Puntaje en cada prueba y calificación en lengua para los 10 alumnos con dificultades en la comprensión

Sujetos	P. de comprensión de enunciados	P. "Cloze" %	P. textos ded.-ind.	Calificación en Lengua
1.	4	42	8	S
2.	5	22	6,50	N.S.
3.	5	15	6,50	S.
4.	6	15	9	N.S.
5.	6	26	7	S.
6.	6	13	2	N.S.
7.	5	43	4	N.S.
8.	4	12	6	N.S.
9.	3	12	6	N.S.
10.	3	20	4,50	N.S.

El paso siguiente, una vez delimitado este grupo, fue un examen posterior de los resultados con el propósito de observar si se podía sostener el supuesto de que los niños que usaran estrategias de hipótesis fijas tendrían un menor rendimiento en la comprensión de textos con estructuras inductivas. La **Tabla 3** muestra los puntajes en las pruebas correspondientes a cada tipo de texto.

TABLA 3

PUNTAJES EN LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS DEDUCTIVOS E INDUCTIVOS PARA LOS 10 ALUMNOS CON DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN

Sujetos	Textos deductivos	Textos inductivos	Total (inductivos y deductivos)
1.	5	3	8
2.	4.50	2	6.50
3.	3.50	3	6.50
4.	5	4	9
5.	3	4	7
6.	2	0	2
7.	2.50	1.50	4
8.	3	3	6
9.	3	3	6
10.	2	2.50	4.50

Estos resultados, si bien no son suficientes para ratificar nuestros supuestos, parecen marcar por lo menos una tendencia en el sentido que esperábamos: de los 10 niños con problemas de comprensión, 6 parecen tener mayores dificultades con los textos que presentan estructuras inductivas.

Por otra parte, en el **análisis cualitativo** de los resultados de la prueba de comprensión de textos inductivos y deductivos pudimos observar la incidencia de las estrategias adoptadas en la lectura respecto de cada tipo de texto.

Como se muestra en el **Cuadro 1**, la estrategia de reproducir las primeras oraciones del párrafo leído para responder a la pregunta formulada, permitió a Olga una interpretación y respuesta adecuada en el caso del texto deductivo, que comienza con una caracterización general del referente; en cambio, esa misma estrategia la lleva a una respuesta incorrecta respecto del texto inductivo –donde la información necesaria para elaborar la respuesta adecuada se presenta paulatinamente en sucesivas oraciones–, como se muestra en el **Cuadro 2**. Estas respuestas son algunos de los ejemplos más claros que hallamos como expresión del uso de estrategias de hipótesis fijas. Por otra parte, las respuestas de Patricia parecen revelar el uso de estrategias no acomodativas, caracterizadas por una sobredependencia en los esquemas de conocimientos disponibles antes de la lectura. En este caso las respuestas no parecen sensibles a las diferencias entre textos deductivos e inductivos, probablemente porque estos lectores no parecen tomar en cuenta la información del texto.

Conclusiones

Para concluir, quisiéramos señalar, por un lado, las restricciones de este estudio y, por otro, destacar su valor como diagnóstico de dificultades en la comprensión de textos.

Entre sus limitaciones se puede señalar que las **dificultades en la comprensión de la lectura se examinaron exclusivamente con instrumentos que requerían el uso del lenguaje escrito**; los niños debían **escribir** sus respuestas acerca de las ideas principales de los textos. Dificultades halladas en las producciones que analizamos, tales como ausencia de nexos, omisiones y distorsiones de la grafía, nos llevan a preguntarnos si los instrumentos usados son adecuados y suficientes para indagar los problemas en la comprensión de los niños que tienen también dificultades en la escritura. A los fines del diagnóstico de las dificultades en la comprensión parece necesario contar además con instrumentos que requieran respuestas verbales. En este mismo sentido debemos decir que en el estudio de McGinitie y sus colaboradores (1986) que tomamos como antecedente, se advierte que los niños que utilizan **estrategias no acomodativas no pueden aprender bien del lenguaje escrito**, particularmente cuando los textos contienen información nueva o desconocida; sin embargo ellos son capaces de aprender a partir de la información que las maestras presentan verbalmente durante sus clases.

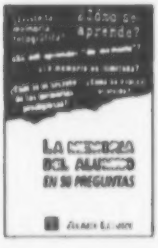
Otra limitación a señalar es que **los instrumentos elaborados se centraron solamente en aspectos cognitivos de la comprensión**. Sería interesante avanzar en la elaboración de una batería de instrumentos, para poder contemplar también aspectos metacognitivos y motivacionales y así responder mejor a los reclamos planteados desde el **enfoque de la evaluación auténtica** sobre la necesidad de implementar evaluaciones más comprensivas.

No obstante, a pesar de las restricciones señaladas, quisiéramos destacar el **valor potencial de este enfoque para diagnosticar dificultades en la comprensión**. El **análisis cualitativo** de las respuestas ofrecidas por los estudiantes con dificultades en la comprensión nos permitió diferenciar los dos tipos de estrategias improductivas estudiadas y observar la inciden-

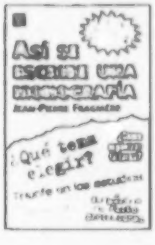
Fondo de Cultura Económica

Para aprender a aprender

Cómo preparar un examen
Brigitte Chevalier
192 pp.
$ 12.-



La memoria del alumno en 50 preguntas
Alain Lieury
192 pp.
$ 12.-



Así se escribe una monografía
Jean-Pierre Fragnière
176 pp.
$ 13.-

Cómo leer tomando notas
Brigitte Chevalier
176 pp.
$ 12.-

El Salvador 5665 - 1414 - Buenos Aires
Telefax: 4771-8977 - Email: fondo@fce.com.ar

BEST COPY AVAILABLE

cia de su uso en la lectura de textos inductivos y deductivos. Parece razonable continuar explorando las relaciones insinuadas a través de este trabajo, especialmente por su capacidad para orientar los planes de apoyo psicopedagógico. En este sentido, McGinitie y sus colaboradores (1986) afirman que parece probable enseñar a los alumnos que utilizan estrategias de hipótesis fija a **evaluar sus hipótesis iniciales** a medida que avanzan en la lectura.

Cabe también señalar que algunos trabajos más recientes acerca del papel de las autoexplicaciones en la solución de problemas y en la comprensión de textos, destacan también la importancia de hacer explícitas las hipótesis o inferencias que se van elaborando paulatinamente durante el proceso de lectura. Se ha encontrado que al hacer explícitas sus hipótesis o inferencias, los lectores objetivan su pensamiento y de este modo pueden usarlo más fácilmente en la interpretación de la información proporcionada por las partes subsiguientes del texto (Chi et al., 1994).

Por otra parte, este trabajo sobre las hipótesis iniciales podría favorecer el uso de las estrategias de control, que parecen igualmente comprometidas en los problemas que hemos analizado.

En síntesis, entendemos que el estudio presentado representa un intento, modesto, de aplicar algunos resultados de la investigación en lectura que parecen útiles para enfocar el complejo problema de las dificultades de comprensión.

Notas

1. Este artículo fue elaborado sobre la base de un Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía, elaborado por Ana Meneguzzi con la dirección de María Cristina Rinaudo. En forma de ponencia, una versión similar fue presentada en el Tercer Congreso de las Américas sobre Lectoescritura, 9 al 11 de julio de 1997, San Juan, Puerto Rico.
2. Los lectores interesados pueden solicitar a las autoras las versiones completas de las pruebas.
3. El nombre *diaguitas* designa a la población nativa de la zona noroeste de lo que es hoy la República Argentina.
4. En las escuelas de nivel primario, en Argentina, la escala de calificaciones comprende las categorías siguientes: excelente, muy bueno, bueno, satisfactorio y no satisfactorio.

Referencias bibliográficas

Alliende, Felipe y Mabel Condemarín (1982) **La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo**. Santiago, Andrés Bello.

Chi, Michelene; Nicholas De Leeuw, Mei Hung Chiu y Christian Lavancher (1994) "Eliciting self-explanations improves understanding." **Cognitive Science 18**, 439-477.

McGinitie, Walter; Katherine María y Susan Kimmel (1986) "El papel de las estrategias cognitivas no acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura." En Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios (comps.), **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI.

Rodríguez Trujillo, Nelson (1983) "El procedimiento *'Cloze'*: un procedimiento para evaluar la comprensión de la lectura y la complejidad de los materiales." **Lectura y Vida**, Año 4, N° 3, 4 -15.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en febrero de 1998, aprobado con modificaciones en septiembre de ese año y aprobado definitivamente en diciembre de 1999.*

ANEXO

Fragmentos de las pruebas elaboradas para diagnosticar dificultades en la comprensión

1. Prueba de selección de enunciados

Lee el siguiente texto con atención.

Poblaciones primitivas del territorio argentino

"Entre las tribus que poblaban la región del noroeste argentino sobresalieron por su cultura los diaguitas. El lugar es montañoso y el agua es escasa; pero los diaguitas vencieron esas dificultades gracias a su ingenio y su laboriosidad.

Para cultivar la tierra construían terrazas en las laderas de las sierras, y acequias de piedra, por donde conducían desde largas distancias el agua para el riego.

Cosechaban maíz, zapallo, papa, porotos y recolectaban el fruto del algarrobo, del chañar y otros árboles, con los que preparaban sus comidas y bebidas; utilizaban también para su alimentación la carne de algunos animales (...)"

A continuación se presentan diez afirmaciones en relación con el texto que has leído, por ejemplo: "los diaguitas vivían en:..." Cada afirmación tiene cuatro respuestas diferentes: a-, b-, c- y d-. Deberás encerrar en un círculo la letra que está **delante** de la respuesta elegida. Por ejemplo:

Los diaguitas eran:

a) españoles
b) mestizos
c) indios
d) negros

Recuerda: debes elegir solamente una de las cuatro respuestas presentadas

1) Los diaguitas vivían en:

a) zonas montañosas y desérticas
b) lugares montañosos y húmedos
c) regiones llanas y húmedas
d) regiones llanas y secas

2) Para cultivar la tierra los diaguitas:

a) almacenaban agua para el riego
b) construyeron canales para conducir el agua
c) construyeron acequias para transportar el agua
d) todas las respuestas son correctas

(...) El texto usado para esta prueba, con ligeras modificaciones, fue tomado del **Manual Estrada de 4° grado**. Buenos Aires, Estrada, 1972.

2. Prueba *"Cloze"*

Los ejercicios que vas a realizar a continuación consisten en completar un texto al que le faltan algunas palabras. Donde falta una palabra hemos puesto una línea. Debes escribir en esa línea la palabra que crees que falta. Escribe solamente una palabra en cada línea.

Para que se te haga más fácil el ejercicio debes recordar lo siguiente:

1) Escribe solamente una palabra en cada espacio.
2) Trata de llenar todos los espacios en blanco
(...)

A continuación vamos a realizar juntos un ejemplo para que lo practiques. Los tres primeros espacios fueron llenados ya. Fíjate que escribimos una sola palabra en cada espacio. (...)

Los chiriguanos y el fuego

Cuentan los indios chiriguanos **que** hace mucho tiempo una **gran** inundación cubrió toda la **tierra** . Durante muchos días y _____ noches llovió torrencialmente sin _____ ; ciudades enteras quedaron sumergidas _____ el agua. Cuando el acabó, todo fue desolación; _____ tierra había quedado totalmente _____ .

Un joven y una _____ fueron los únicos sobrevivientes; _____ comenzaron a luchar por _____ vidas en la forma _____ primitiva y rudimentaria.

_____ había nada que los _____ por las noches o _____ proporcionara calor en los _____ fríos y más aún, _____ que comer crudos los _____ que encontraban.

(...) El texto usado para esta prueba fue tomado de Martínez y otros, **Leyendas Argentinas**. Buenos Aires, Sigmar, 1977.

3. Prueba de comprensión de textos deductivos e inductivos

Textos inductivos

1) Los vegetales se agrupan formando conjuntos o comunidades con características propias. En cada una de estas comunidades vegetales viven ciertos animales típicos. La asociación entre vegetales y animales propios de una región determinada se llama bioma.

Se llama bioma a:

a) los animales típicos que viven en una región determinada

b) los vegetales típicos que viven en una región de terminada

c) el conjunto que forman los animales y vegetales típicos de una región

d) todas las respuestas anteriores son correctas

Textos deductivos

2) El corcho se obtiene de la corteza de un árbol llamado alcornoque que crece en África, en el sur de Europa y en algunas zonas cálidas de América. Este material está formado por una infinita cantidad de células cúbicas, por lo que contienen gran cantidad de aire. Las paredes de estas células son muy delgadas, de ahí que el corcho sea tan elástico y flexible y están cubiertas por una capa cerosa, impermeable. El aire contenido en el corcho lo hace escasamente denso, lo que unido a su condición de permeabilidad, le da la facultad de flotar en el agua.

Desde hace mucho tiempo se considera que el corcho es un excelente auxiliar en la fabricación de elementos para nadar.

El corcho está formado por:

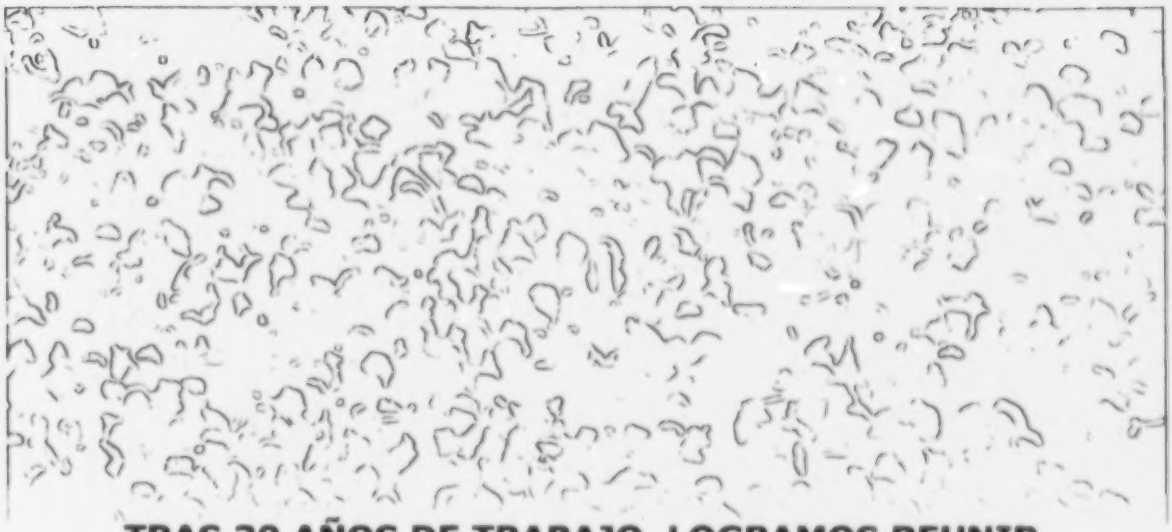
a) un material impermeable y denso

b) un material permeable y denso

c) un material impermeable y poco denso

d) un material permeable y poco denso

(...) Los textos usados para la elaboración de esta prueba fueron tomados de A. Juliot, **Preguntas y respuestas para niños curiosos**. Buenos Aires, Sigmar, 1976 y del **Manual Kapeluz 4**, Buenos Aires, Kapelusz, 1985. Los ítemes que transcribimos aquí, como se puede observar, corresponden al conjunto presentado bajo el formato de opción múltiple; ejemplos de ítemes de este tipo, con formato de respuesta breve, se reproducen en los **Cuadros 1** y **2**, en la sección dedicada a la presentación de resultados.



TRAS 30 AÑOS DE TRABAJO, LOGRAMOS REUNIR LAS 75.000 VOCES DEL MOMENTO

UNA OBRA MONUMENTAL. TODO EN EL **DICCIONARIO DEL ESPAÑOL ACTUAL** ES DE UNA MAGNITUD SUPERIOR: DESDE EL TIEMPO DEDICADO A REALIZARLO, HASTA SUS **4.600** PÁGINAS, **75.000** ENTRADAS, **141.000** ACEPCIONES Y **200.000** CITAS Y EJEMPLOS DE USO.

PERO LO QUE DEFINITIVAMENTE LO DISTINGUE DE LOS DEMÁS ES SU MÉTODO DE ELABORACIÓN: A PARTIR DE CERO, SOBRE LA BASE DEL USO REAL DE LAS PALABRAS, DOCUMENTADO EN TEXTOS DE DIARIOS Y PERIÓDICOS, OBRAS LITERARIAS, LIBROS DE TEXTO Y DIVULGACIÓN, FOLLETOS Y CATÁLOGOS.

DICCIONARIO DEL ESPAÑOL ACTUAL

EL ESPAÑOL QUE SE HABLA HOY.

Santillana

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires. Tel.: (011) 4912-7220/7430 Fax: (011) 4912-7440
Delegación Mar del Plata: 20 de Septiembre 1818 (7600) Mar del Plata. Tel./Fax: (0223) 491 0026
Delegación Rosario: Balcarce 32 (2000) Rosario, Santa Fe. Tel./Fax: (0341) 424-9762
Delegación Córdoba: Santa Rosa 156 (5000) Córdoba. Tel./Fax: (0351) 425-7312
Delegación Tucumán: 24 de Septiembre 1014 (4000) S. M. de Tucumán. Tel./Fax: (0381) 430-5943
Delegación Mendoza: Rioja 1713 (5500) Mendoza. Tel./Fax: (0261) 429-3135
E-mail: info@santillana.com.ar - **Internet:** www.santillana.com.ar

BEST COPY AVAILABLE

GRACIELA SOLA DE CAINO*

Alumnos y mundos posibles

Los maestros que trabajan en sectores sociales marginales cuando describen a sus alumnos parece que lo hacen desde un discurso semejante al del mundo de la ficción. Esta idea surge de la lectura de entrevistas no estructuradas en la que los docentes responden a la pregunta: *"¿Cómo ves a tus alumnos?"*.

En este trabajo nos proponemos mostrar esta semejanza discursiva entre el discurso de los maestros y las narraciones literarias. Presentamos fragmentos de las entrevistas y a continuación los fragmentos literarios, considerando ser fiel al mismo contexto: vida escolar, alumnos y maestros, y los describimos desde el campo de la semántica (la significación, la construcción de significados) y desde la pragmática (la intencionalidad y el efecto que se quiere producir en el interlocutor).

Maestro:

"Son chicos que cargan con un montón de cosas atrás, padres alcohólicos, familias disgregadas, con sobrinos, con hermanos muy chicos, hijos

Profesora de Castellano, Literatura y Latín. Integra los equipos de investigación de los proyectos "Marginalidad social y escolaridad (1994-1996) y "Lenguaje y enseñanza en la formación docente (1996-1999)", subvencionados por la Universidad Nacional del Comahue.

de madres solteras de... un montón de problemas y con todo eso tienen que apechugar y salir adelante.

De todos modos uno intenta hablarles, hacerles sentir que bueno, los demás valen, pero también valen ellos, y bueno tratá de salvarte vos, tratá de estudiar para salvarte vos, tratá de salir de este pozo donde estás porque hay mucha gente que lo ha hecho, vos también lo podés lograr..."

Narrador:

"¡Estudia, niño, para que no seas lo que tu padre ha sido...!

La primera letra del abecedario es la a...a...a...

Y la historia de nuestra patria, ¿cuándo se inició? (...)

"¡Estudia, niño, para que seas más de lo que tu padre ha sido...!

La primera letra del abecedario es la a...a...a...

En esta clase estudiaremos la geografía de Chile. Abran sus libros en la página tal. (...)

"¡Estudia, niño, para que seas más de lo que tu padre ha sido...!"

V. Carvajal (1986) *"¿Cómo estudio si tengo hambre?"*: 45-55

Se observan en estos fragmentos similitudes semánticas que se expresan en el contenido del discurso. El maestro incita al alumno a mejorar su vida a través del estudio, renunciando a sus orígenes y a su pertenencia social. Del mismo modo los narradores conminan a sus personajes a edificar un futuro mejor, rechazando sus modelos, para construir su identidad, "ser alguien".

La similitud se presenta también, desde la pragmática, en la intencionalidad y en el efecto que esos enunciados quieren producir en el destinatario. Maestros y narradores les proponen que cambie, que tome conciencia del mundo en el que está para poder transformarse en "otro".

Maestro:

"...y me exigía traer todas las cosas yo, porque en ese momento no había biblioteca, entonces, ese año fue bastante duro porque yo decía: 'cómo puede ser que estos chicos no trabajen, no estudien', y entender la realidad de ellos, que a veces uno no puede darles tareas, porque tienen otra cosa que hacer, más los grandes a la tarde en las casas, en esta época tienen que juntar leña o se tienen que quedar cuidando los hermanitos, que la mamá salió a trabajar."

Narrador:

"Y es que yo sentía lástima de verlos así, tan hundidos en sus problemas sin una salida, sin una posibilidad de ampliar un poco su saber. Toda su cultura se terminaba para ellos el día en que abandonaban la escuela. Y yo no quería. Yo no quería eso para José, Itziar, Txomin, Mercedes Antxon y los otros niños.

Pondré una biblioteca –me dije con decisión, dispuesta a sacrificar los escasos ahorros de mis tres meses de trabajo–. Tengo que iniciarlos, leerán enseguida. Si ahora no leen cuentos, difícilmente otra cosa cuando sean mayores."

L. Baquedano (1994)
Cinco panes de cebada: 62

El maestro y el narrador se hacen cargo de la situación social de los alumnos, de sus carencias y consideran que deben asumir el compromiso personal de proveer los materiales de trabajo aunque el sistema no lo haga. El maestro, en este fragmento de la entrevista, reflexiona acerca de las condiciones materiales con las que sus alumnos concurren a clase y asume en la acción aliviar esta realidad.

La lectura de la realidad que ambos realizan, maestro y narrador, los lleva a intentar cambios a través de modificar, en parte, la vida cotidiana de los niños: proporcionarles los materiales para que puedan realizar tareas escolares.

La intencionalidad del maestro real y del maestro del mundo de la ficción es similar, a través de un optimismo creciente confían plenamente en los resultados que obtendrán si sus alumnos pueden disponer de los útiles para el trabajo en las clases.

Confían y afirman un principio: "No se puede aprender sin libros".

Maestro:

"Tienen otro tipo de familia y a veces tienen problemas muy grosos. Entonces qué sé yo, no sé por dónde sale esto ¿no?, pero me he encontrado con chicos, con muchos chicos que tienen problemas, que el papá les pega o hay alcohol."

Maestro:

"En general los veo 'mejor si no me exigen', 'mejor si no me piden más de lo que yo doy', 'mejor... cuanto más chato mejor, porque total si hasta ahora no me exigieron, ahora no me van a exigir, no me van a pedir, no me vengas a decir no porque ya está, viste, ya fue...'

Son chicos que cargan con un montón de cosas atrás, con padres alcohólicos, con familias disgregadas, con sobrinos de hermanos muy chicos, hijos de madres solteras, de... un montón de problemas y bueno con todo eso tiene que apechugar y salir adelante, de todos modos una intenta siempre hablarles, hacerles sentir que bueno, los demás valen pero también valen ellos..."

Narrador:

"...Creo que tiene que haber algo que los conmueva, que los haga despertar. Me parece que la mayoría de ellos son listos. A la hora de hacer diabluras lo demuestran muy bien. Pero no tienen ninguna ilusión por aprender. No se interesan, y lo que aún me entristece más es que son los mayores los que parecen más escépticos. Tienen en su vida un solo horizonte: saben que a la larga sólo les espera el trabajo de campo, y me dicen que para lavar y segar no hace ninguna falta la gramática. Algunos días salgo de la escuela tan desesperada."

L. Baquedano, op. cit.:41

Los dos fragmentos muestran a los alumnos en situación de imposibilidad de proyectar un futuro diferente al predestinado por la tradición de sus mayores y el entorno social en donde viven. La resignación a un futuro que no depara grandes expectativas conmueve al maestro y le genera sentimientos contradictorios, impotencia desde su tarea docente, y a la vez, ambos, maestro y narrador, creen en la potencialidad de los chicos para "despegar" de esa inmovilidad y vuelven a depositar en la escuela, en la enseñanza y en su participación, la posibilidad de que sus alumnos descubran en el estudio una herramienta de valor para poder pertenecer al mundo de la cultura dominante. Y que a través de la escuela lleguen a apropiarse del sentimiento que significa competir y tener competencia para poder elegir, con más potencialidad, lo que tienen, modificar su presente si así lo deciden o cambiar, pero que sus alumnos lleguen a enterarse y a convencerse de que la escuela puede brindarles otra forma de leer la realidad.

Coincidimos con estas afirmaciones de Bajtín:

"La literatura es una relación social en la que intervienen el lenguaje (como material) y los discursos ideológicos (como contenido). Los escritores, en tanto sujetos sociales, se orientan en el medio ideológico que rodea a los hombres como un anillo, y en el sistema de la lengua, según evaluaciones sociales. El reflejo literario no es un reflejo de la realidad social sino del mundo de discursos que, a su vez, reflejaría lo real. La relación entre la literatura y las prácticas sociales (la escuela en este sentido) tiene como mediador a las ideologías."

M.Bajtin (1992)
Estética de la creación verbal

Narrador:

"–Pero yo lucharé –le dije con una decisión que no sé si tenía en realidad.

Lucharé desde mi sitio. Todos estos chicos estudiarán y tendrán una cultura, y no serán tan cazurros como sus padres. Porque van a saber que la cabeza no sirve sólo para colgar la gorra.

Me miró desde lo alto de su tractor: –Si alguno de tus chicos estudia no será para quedarse aquí. Huirá del pueblo y su padre lo animará a ello, que para eso se ha sacrificado, no para que malgaste aquí su talento como lo estás haciendo tú."

L.Baquedano, op. cit.:130.

Desde el análisis de los discursos de los maestros y de los narradores literarios podemos especular una comunión ideológica: al pensarse en la práctica docente y la función social de la escuela. La infancia que va a la escuela puede modificar su futuro y el maestro debe lograr que esto se cumpla desde su quehacer cotidiano en el aula.

Pero ¿qué les sucede a los personajes literarios y a los alumnos de nuestras escuelas carenciadas? Los personajes literarios desde los enunciados de la ficción nos congelan una esperanza a los lectores: la de una transformación de su futuro personal y de su entorno social, ade-

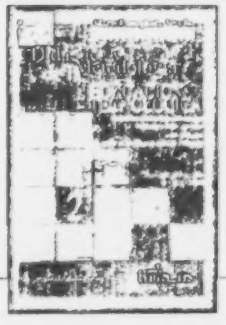
más el texto literario nos permite interpretar que esto se cumplirá, o al menos, cada vez que volvamos a leerlo, el futuro de los personajes será por siempre un proyecto esperanzado que "se cumplirá". Nada del discurso literario nos habilita para no participar en este pacto de credibilidad que nos propone el narrador.

Los problemas de la representación literaria son problemas de representación de discursos, detrás de cada enunciado, afirma Bajtín, resuenan los lenguajes sociales. "La novela es una representación de discursos por medio de discursos" (Bajtín, op.cit.).

Maestro:
"Es como que bueno, atendemos a la problemática social entonces, porque vienen de padres alcohólicos, de familias totalmente disgregadas, de una realidad social muy baja."

Pero, ¿qué les sucede a nuestros alumnos?, los maestros desde su discurso parece que no los proyectan a un futuro de transformación de su entorno social. Asimismo analizan su quehacer docente desde esa realidad social que los supera y la respuesta de los maestros entrevistados es ésta: "somos más permisivos", anteponen el afecto al esfuerzo que les causaría a sus alumnos aprender para cambiar, superarse.

Homo Sapiens Ediciones



Si ocupamos un lugar cada vez más importante en el mercado, es porque estamos construyendo un espacio trascendente en la formación de miles de docentes, psicólogos y especialistas en Ciencias Sociales en nuestro país y en un creciente número de países iberoamericanos.

Homo Sapiens Ediciones

Sarmiento 626 - (2000) Rosario
Tel/fax: 0341 4243399
E-mail: h_sapiens@impsat1.com.ar

BEST COPY AVAILABLE

El discurso es contradictorio, o tiene dos líneas de construcción, una podríamos pensarla desde el compromiso de ser maestro, y desde ese lugar tienen claro que los alumnos deben acceder a la cultura de la clase dominante; pero desde otra mirada se les impone la realidad social carenciada y la respuesta es el afecto protector y el ofrecer un mínimo de conocimientos escolares. El futuro de sus alumnos deja de ser un futuro a proyectar desde la infancia y desde la escuela.

En este momento una idea me ronda y va en sentido contrario a lo citado antes desde Bajtín: desde mi intuición creo que las palabras siguen siendo el elemento creador o destructor del mundo, y no su mero reflejo, y es desde ese pensamiento que conmueven los enunciados de los maestros cuando se refieren a sus alumnos, hay en ellos un significado de predestinación.

Maestro:

"Claro una cosa implica la otra. ¿Yo lo siento así no? Es como que bueno atendemos a la problemática social entonces, porque vienen de padres alcohólicos, de familias totalmente disgregadas, de una realidad social muy baja, tener que vivir debajo de cuatro chapas, entonces bueno, es como que somos más permisivos porque lo entendemos, le exigimos menos, o porque lo entendemos no le marcamos más desde chiquitos las pautas. Y no, hay cosas que son de respeto mínimo y ese mínimo respeto vos lo tenés que ir cumpliendo, porque está dentro de una institución, te tiene que ir pautando y entonces bueno, porque pobrecito, que la mamá, que el papá, que el abuelo, que el tío, que lo abandonaron, el embarazo de la hermana de 15 años, o que las... porque es golpeado, que hay muchos casos de chicos golpeados, porque es golpeado entonces yo le voy a permitir ciertas cosas, pero eso viste, a medida que va pasando el tiempo se va recrudeciendo cada vez más."

Maestro:

"...tienen otro tipo de familia y a veces tienen problemas muy grosos. Entonces qué sé yo, no sé por dónde sale esto ¿no?, pero me he encontrado con chicos, con muchos chicos que tienen problemas, que el papá les pega o hay alcohol..."

Narrador:

"Y, sin embargo, sabemos nosotros muy bien que su padre, borracho, ha dado un puntapié a la mesa y a la luz cuando escribía sus apuntes. Vive en una buhardilla de nuestra casa, de la otra escalera, y la portera se lo cuenta todo a mi madre. Mi hermana Silvia le oyó gritar desde la azotea, un día que su padre le hacía bajar la escalera a saltos, porque le había pedido dinero para comprar una gramática. Su padre bebe y no trabaja, y la familia se muere de hambre. ¡Cuántas veces el pobre Precusa va a la escuela en ayunas, y come a escondidas algún pedazo de pan que le da Garrón, o una manzana que le lleva la maestra de primero elemental que fue profesora suya! pero jamás se le ha oído decir 'tengo hambre; mi padre no me da de comer'. (...) Esta mañana ha ido a la escuela con la señal de un arañazo..."

E. de Amici (1990) **Corazón**: 61-62

Desde una análisis semántico estos discursos evidencian un "hacerse cargo" de la situación de desamparo familiar de los alumnos. Los maestros los dibujan como víctimas indefensas de los adultos que conforman su grupo familiar, la escuela tiene conocimiento de esta situación. El maestro se conduele con este conocimiento con el que ya está familiarizado y retrata a sus alumnos desde un "pobrecito" que convoca a un sinnúmero de significaciones.

En el mundo de los enunciados ficcionales los maestros "salvan" a sus alumnos contándonos, desde su omnisciencia de narrador, un futuro de realización personal a través del estudio realizado en otra ciudad, y generalmente, como afirma Propp (1974), con la intervención de un donante que le soluciona los problemas económicos y sociales, es por ejemplo el caso de Zezé, primero con una infancia dolorosa y casi trágica, como la de nuestros alumnos de escuelas marginales en **Mi planta de naranja lima**, y luego ya con un futuro más promisorio en **Vamos a calentar el sol**. No sucede lo mismo en los enunciados de los maestros entrevistados, éstos no auguran un futuro de transformación positiva para sus alumnos, nos hablan así de este tema "...y tienen padres alcohólicos, deben cuidar a sus hermanitos, picar leña..." con predestinaciones que no llegarán nunca a modificar su situación actual, salvo la de crecer desesperanzados.

En el cierre del trabajo sólo me surgen preguntas:

¿Por qué maestros y narradores describen a sus alumnos con idénticos enunciados?

¿Por qué esta visión no se modificó a través del tiempo y las diferentes miradas con que fueron formados los maestros desde Edmundo de Amici hasta Mauro de Vasconcelos?

Ese mundo posible de personajes: maestros y alumnos han sufrido pocas modificaciones desde una literatura realista, y desde un mensaje "comprometido" de nuestros maestros entrevistados. ¿Por qué comparten estos "alumnos" si muchos maestros no han leído los autores y las obras consultadas?

* Este trabajo ha sido desarrollado en el proyecto "Lenguaje y enseñanza en la formación docente." Subsidiado por la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue (CRUB). (B/707,1996-1999).

Referencias bibliográficas

Bajtin, M.M. (1992) **Estética de la creación verbal**. Colombia, Siglo XXI.

Baquedano, L. (1994) **Cinco panes de cebada**. Madrid, Gran Angular.

Carvajal, V. (1986) "¿Cómo estudio si tengo hambre?" **Cuentatrapos**. Madrid, El Barco de Vapor.

Eco, U. (1992) **Los límites de la interpretación**. Barcelona, Lumen.

Propp, V. (1974) **Las raíces históricas del cuento**. Madrid, Fundamentos.

Reyes, G. (1984) **Polifonía textual. La citación en el relato literario**. Madrid, Gredos.

Vasconcelos, J.M. de (1984) **Vamos a calentar el sol**. Buenos Aires, El Ateneo.

Vasconcelos, J. M. de (1981) **Mi planta de naranja lima**. Buenos Aires, El Ateneo.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en abril de 1999 y aceptado en junio de ese mismo año.*

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidente
Carmelita K. Williams
Norfolk State University
Norfolk, Virginia

Presidenta electa
Donna M. Ogle
National-Louis University
Evanston, Illinois

Vicepresidenta
Jerry L. Johns
Northern Illinois University
Dekalb, Illinois

Director Ejecutivo
Alan E. Farstrup

Consejo Directivo

Kathryn H. Au, University of Hawaii
Honolulu, Hawaii
Patricia A. Edwards, Michigan State University
East Lansing, **Michigan**
Gregg M. Kurek, Bridgman Public Schools
Bridgman, Michigan
Jeanne R. Paratore, Boston University
Boston, Massachusetts
Lori L. Rog, Regina Public Schools
Regina, Saskatchewan, Canada
Susan B. Newman, University of Michigan
Ann Arbor, Michigan
Rebecca L. Olness, Kent Public Schools
Kent, Washington
Doris Walker-Dalhouse, Minnesota State University
Moorhead, Minnesota

en el aula

MARÍA LAURA GALABURRÍ

Licenciada en Pedagogía. Docente e investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, provincia de Buenos Aires. Capacitadora de docentes en cursos presenciales y cursos a distancia semipresenciales en temáticas relacionadas con la Didáctica de la Lengua.

Una experiencia de revisión de textos o cómo recuperar el tesoro de la cueva de Alí Babá

Quiero compartir una experiencia de escritura que ha permitido a muchos maestros plantearse distintos interrogantes en los cursos de capacitación que he dictado. Algunos de estos interrogantes estaban relacionados con la organización de la situación didáctica; otros con el poder ver los problemas que presentan los textos de los alumnos; algunos con la manera distinta de intervenir del maestro cuando opta por un proceso didáctico que lleve a sus alumnos del uso de la escritura a la reflexión y de la reflexión a la búsqueda de regularidades; otros con el tipo de relación contractual que establece con sus alumnos; etc.

La experiencia ocurrió en el contexto de una investigación[1], durante la cual trabajé con un grupo de docentes de la ciudad de Luján, con los que planificábamos situaciones en forma conjunta, ellos las implementaban y luego las evaluábamos. Mi finalidad era poder establecer cómo los marcos de referencia construidos por esos maestros incidían en la práctica desarrollada en el aula y, a la vez, cómo los problemas que se presentaban durante la implementación, requerían del docente la reflexión sobre diferentes aspectos didácticos, que en algunos casos los llevaban a reorganizar el marco de referencia del que habían partido.

Pero... esto que voy a contar, ocurrió sin mi intervención, en esos espacios que aprovechan los maestros para llevar a cabo lo que han aprendido y que, evidentemente, demuestran que han entendido en qué consistía la innovación en una propuesta didáctica.

Los alumnos de 2º grado de Mabel se habían propuesto participar de los festejos del "Día del Niño" y surgió la idea de armar obras de títeres para ofrecerles a los alumnos de 1er. grado.

Estas cosas que tienen los maestros de dejar que los alumnos tomen decisiones es un arma de doble filo. ¿Por qué? Porque el docente tiene propósitos que quiere cumplir a través de la enseñanza de determinados contenidos. No es bueno que esperemos que los alumnos se den cuenta de cuáles son esos contenidos para que "surjan" propuestas relacionadas con ellos. Parecería que se sienten menos democráticos si no logran que de los alumnos "surja" lo que ellos, por su función social, tienen que enseñar. En el caso de Mabel se podría pensar que no es tan grave, ya que esta propuesta es una respuesta a los festejos del "Día del Niño", es decir, se trata de una actividad ocasional. De todos modos, hasta los contenidos de las actividades ocasionales necesitan ser tenidos en cuenta. ¿Por qué? Porque abordarlos insume tiempo didáctico, tiempo de enseñanza. Y en la enseñanza, "el tiempo es oro". Hay que tener bien en claro a qué voy a destinar el tiempo que empleo en el aula.

Esto nos lleva a otro interrogante: ¿qué es lo que uno puede concertar con los alumnos?, ¿qué decisiones son las que ellos tienen que tomar?

Los contenidos no se conciertan, son decisiones que le pertenecen al docente. Si Mabel tomó la decisión de trabajar con sus alumnos el discurso dialógico que se realiza en las obras de teatro de títeres, no hay elección posible para ellos. La autonomía que van a desarrollar está relacionada con otros aspectos: qué obras leo entre las que la maestra me ofrece, qué decisiones voy a tomar sobre la obra que voy a escribir...

Ahora bien, si a Mabel sólo le hubiera interesado que sus alumnos se acercaran al discurso dialógico de las obras de teatro en general y le diera lo mismo empezar por la obra de títeres o las otras obras de teatro, entonces ahí sí corresponde que los alumnos elijan, que "surja" de ellos por dónde empezar. El propósito es que se aproximen a un tipo de discurso parecido al narrativo porque en los dos se cuenta una historia, pero diferente, la historia se cuenta por medio de los personajes, no a través de un narrador.

Es interesante que Mabel les proponga la escritura de un género que comparte características con los géneros que los chicos ya han escrito –los cuentos, por ejemplo– pero que es diferente porque apela a otros recursos. Esto es un verdadero problema para los alumnos. Ellos disponen de conocimientos que les permiten otorgar significado a la propuesta de Mabel (saben qué significa contar una historia, saben de obras de teatro de títeres porque han asistido a ellas), pero no disponen del conocimiento suficiente como para resolver el problema que les presentará la escritura (cómo se hace para contar por escrito la historia a través de sus personajes).

Continuemos con lo que hizo Mabel en el aula. Luego de que la propuesta fue aceptada, distribuye entre los grupos obras de títeres para que vean cómo están escritas y de qué tratan.

Éste es otro problema que los docentes están aprendiendo a resolver. No se puede pedir que escriban un texto si no han sido lectores de ese género particular. Los alumnos leerán en este caso, pero no desde el lugar del lector. Un lector no lee para ver cómo está escrita la obra, al menos en un primer momento. Nos podrían decir: ¡bueno! ¡pero los chicos han asistido a montones de obras de títeres! Yo pregunto: ¿es lo mismo asistir a la representación de la obra que leerla? No. Éste es un caso en que oralidad y escritura están muy relacionados pero también muy diferenciados. El que representa la obra lee el texto escrito, no improvisa. Pero no lee todo lo escrito, no lee en voz alta los nombres de los personajes, las indicaciones de sus movimientos o la entonación que debe dar a determinadas frases. Y además, está el títere que con su movimiento y con la voz que le prestan, convierte en un aquí y ahora el momento de la enunciación. Y los chicos, el público, están ahí para responder a las demandas de sus preguntas.

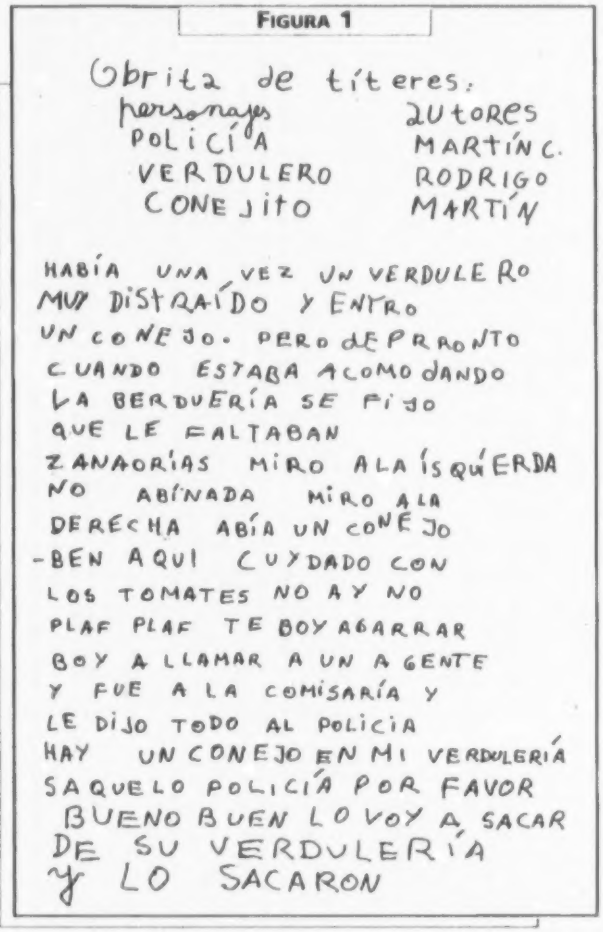
Mabel les propone, luego, a cada grupo hacer los títeres. De esta manera comenzaba la elección de los personajes. Una vez terminados, empiezan a escribir las obras a representar.

Ya desde la confección de los títeres están asistiendo al proceso de escritura. Elegir, por

ejemplo, a un policía, un verdulero y un conejo –como lo ha hecho el grupo del que voy a hablar–, ya da pautas de la historia que se ha de contar, ya da cuenta del juego de posibilidades con el que los personajes se van a enfrentar.

Leamos la primera producción de uno de los grupos (**Figura 1**).

FIGURA 1


Obrita de títeres.
personajes — AUTORES
POLICÍA — MARTÍN C.
VERDULERO — RODRIGO
CONEJITO — MARTÍN

HABÍA UNA VEZ UN VERDULERO MUY DISTRAÍDO Y ENTRO UN CONEJO. PERO DE PRONTO CUANDO ESTABA ACOMODANDO LA BERDUERÍA SE FIJO QUE LE FALTABAN ZANAORIAS MIRO A LA ÍSQUÉRDA NO ABÍNADA MIRO A LA DERECHA ABÍA UN CONÉJO
-BEN AQUI CUYDADO CON LOS TOMATES NO AY NO
PLAF PLAF TE BOY AGARRAR
BOY A LLAMAR A UN AGENTE
Y FUE A LA COMISARÍA Y LE DIJO TODO AL POLICIA
HAY UN CONEJO EN MI VERDULERÍA
SAQUELO POLICÍA POR FAVOR
BUENO BUEN LO VOY A SACAR DE SU VERDULERÍA
Y LO SACARON

Si bien no escribieron un título, dejaron en claro que se trataba de una "Obrita de títeres", por si al lector le quedaba alguna duda (se ve que no confiaban plenamente en su producto).

Diferenciaron dos partes: una para mencionar los personajes y los autores, la otra para el cuerpo de la obra. Hasta ahí, la primera mirada podría indicar que todo va bien. Pero... al comenzar a leer el texto encontramos "Había una vez...", no comienzan así las obras de teatro. Y si miramos bien, con esa mirada que permite **ver**, como dice Kuhn (1971), encontramos que la historia la cuenta un narrador, los verbos están en pasado, hay conectores temporales como "Pero de pronto...", se han incorporado diálogos y en ellos sí los tiempos verbales están en presente e incluyen imperativos... Son marcas que nos muestran la presencia de un cuento.

Aquí tenemos la evidencia de que no basta haber asistido a obras de títeres para poder escribir una. Ante el problema de cómo contar la historia, apelaron a los discursos y géneros conocidos, que ya han escrito: el narrativo y el cuento.

Estos chicos nos muestran un buen dominio de los aspectos textuales del lenguaje escrito. Incluso han sabido elegir recursos del sistema de la lengua para ponerlos al servicio de la historia que buscan contar: "Pero de pronto, cuando estaban acomodando la verdulería, se fijó que le faltaban zanahorias" o "Miró a la izquierda, miró a la derecha. Había un conejo".

Hacen un buen manejo del sistema alfabético de escritura y se están enfrentando con otro problema, el de los aspectos ortográficos. Si bien no han hecho uso de convenciones que los ayuden a ellos como lectores a representar la obra de títeres, conocen los signos de puntuación como el punto, el guión de diálogo y las veces que los han utilizado fueron pertinentes.

Pero, tendríamos que ir más allá y poder extender nuestra mirada para **ver** cuál es el problema fundamental que presenta este texto. El problema es que no se adecua a la situación comunicativa para la que fue creado. De ninguna manera los chicos podrán representar una obra de títeres con él.

Podríamos pensar qué enseñarles para que puedan mejorarlo. Por un lado tendrían que saber un poco más sobre los rasgos característicos de la obra de títeres y por el otro, qué signos de puntuación se ponen al servicio de este género. También podríamos aspirar a que arriben a regularidades en la ortografía de las palabras, por ejemplo, verdulería aparece escrita con "b" y con "v".

¿Qué hizo Mabel para que convirtieran estos contenidos en objeto de reflexión? Simplemente les pidió que representaran la obra. Nada más ni nada menos. Cuando los chicos intentan representarla se dan cuenta de que sólo el narrador interviene. A los títeres sólo les queda la posibilidad de moverse cuando se los nombra.

Detengámonos en lo que hizo Mabel. No fue ella la que les dijo que el texto no era una obra de títeres, sino la tarea. La tarea que se habían propuesto fue la que les mostró que ese texto no era el adecuado. El docente se corre del lugar que siempre ha ocupado como "el destinatario del texto", como "el que lo corrige". Cuando esto ocurre está reconociendo a los chicos la autoría del texto. Reconocer en ellos la autoría del texto implica, para el maestro, respetar las decisiones que toman sobre lo que escriben, y para los alumnos, asumir las consecuencias de las decisiones que han tomado.

Bueno, aquí, las decisiones tomadas mostraban claramente sus consecuencias. El texto, así como estaba, no era una obra de títeres.

Mabel les propone volver a revisar los textos de autor para ver cómo ellos resolvieron el problema de la escritura: cómo se cuenta la historia y cómo se indica la intervención de los personajes. Luego de esto producen una nueva versión. Pero... claro, a quién le gusta volver a escribir todo nuevamente. No es fácil para los chicos abrir un espacio para la revisión de los textos, porque esto no es algo que surge espontáneamente en ellos, ni constituyen prácticas sociales que presencien a diario (los textos ya vienen impresos, el lector no asiste al proceso de escritura). Pero visto y considerando que no les quedaba otra, deciden escribir cada uno su parte en su cuaderno. De esta manera se aliviaba la tarea.

Veamos lo que escribió el verdulero (**Figura 2**).

FIGURA 2

El verdulero distraido

VERDULERO_ Chicos! voy a acomodar la verdulería

¡uy! me falta una zanahoria ¿Chicos no vieron mi zanahoria? ¿enserio entro alguien?

¡Ay! hay un conejo en mi verdulería ¡voy a llamara la policía! ¡POLICÍAAAA...

hay un conejo en mi verdulería

bueno

muchas gracias policía

Han incorporado el título. Ya toda la historia la cuentan los personajes, anticipan la interpelaciones que harán al público. Utilizan diferenciaciones tipográficas para el nombre del personaje y para el grito de llamado a la policía. Lo curioso es que el nombre del personaje lo escriben una sola vez, en el comienzo. Y es natural que sea así porque al no estar presentes los otros, no hay posibilidad de confusión y el cambio de turno está marcado por los espacios en blanco –me saco el sombrero ante estos chicos que tenían entre 6 y 7 años y ya se estaban dando cuenta de que estos caracteres funcionan como indicadores para el lector (Teberosky y Tolchinsky, 1995)–. Utilizan signos de puntuación que en la producción anterior no habían tenido en cuenta: los signos de pregunta, de exclamación, los puntos suspensivos.

En definitiva, uno puede **ver** que supera al texto anterior pero ha perdido unidad. Por lo tanto, cómo se indica a qué personaje se le está cediendo el turno.

Mabel, que ve esto, les pide que vuelvan a representarlo. Se dieron cuenta de que se superponían al hablar o que se quedaban callados porque no sabían cuándo intervenir. Es decir, esta organización del texto por la que habían optado tampoco les servía. Así, pudieron descubrir que el texto es una totalidad y no una suma de partes. Así comienzan a entender que el texto es una unidad, que tiene fronteras bien definidas: un principio y un final; que al concluir un texto, su autor ha dicho todo cuanto pudo y quiso decir en esa situación y que el lector explora dentro de esos límites para construir su sentido.

Leamos el tercer intento (**Figura 3**). Lo sorprendente es que cada reescritura implicó modificaciones en la historia y en los personajes. Fijémonos en ese policía, parece un caballero: "Qué, señor verdulero". "Sí, enseguida lo sacaremos". Y reparemos en el verdulero: "Mejor que sea cierto". Parece que no le cree.

Lo interesante acá es cómo han podido integrar en este texto los diferentes contenidos que han sido objeto de reflexión. El narrador sólo queda circunscrito al momento de la presentación, como pasa en las obras de títeres. El texto es una unidad coherente. La historia progresa a partir de las intervenciones de los personajes. Observemos cómo diferencian con imprenta mayúscula los nombres de los personajes. Parece que con ello marcaran lo que no debe ser leído. En lugar de los dos puntos utilizan un remarcado guión de diálogo. Evidentemente empiezan a darse cuenta de que un signo debe colocarse para mostrar la diferencia entre el nombre del personaje y lo que el personaje dice. Si bien no es lo convencional, han recurrido a un signo que se utiliza para marcar el cambio de turno en un diálogo. Pero bueno, éstos son contenidos a registrar por el docente para ser abordados en otra oportunidad.

FIGURA 3

presentamos la obrita de títeres que se llama. el verdulero distraído

VERDULERO□ ¡chicos voy a acomodar la verdulería

CONEJO□ chicos no le sigan nada que rovel Mm que ricas sanaorias

VERDULERO□ ¡uy! mefalta una sanaoria ¿chicos no vieron mi sanaoria? ¿enserio no bieron si entro ¡uy! hay un conejo en mi verdulería no me bas a atrapar

CONEJO□

VERDULERO□ a conque jugando con migo

CONEJO□ adonde bas

VERDULERO□ boy a llamar a la polícia

¡POLÍCÍA AAAA...

POLICÍA□ que señor verdulero

VERDULERO□ ay un conejo en mi berdulería

POLICÍA□ sí enseguida lo sacaremos

VERDULERO□ mejor que sea sierto

POLISIA□ ven aqui conejo bandído

CONEJO□ no no yo soy inosente

BEST COPY AVAILABLE

En definitiva, el texto es coherente, responde a la situación comunicativa para la que fue creado.

Alguien podría decir: ¿y las "faltas de ortografía"? ¿el docente no las **ve**?

Para contestar esa pregunta tenemos que volver a la situación comunicativa que da origen al texto. La obra de títeres es escrita para ser representada por los chicos. Es decir, los destinatarios del texto son ellos mismos. No requiere presentación a otro lector que no sean ellos. Se trata de textos que no serán editados. El docente, ante esto puede relevar las palabras que han presentado dificultad, para abordarlas en otro momento.

Ahora bien, si los destinatarios fueran, por ejemplo, los padres de los chicos y se realizara una recopilación de las obras de títeres, ahí sí se buscaría una corrección más intensiva. Una vez que estuvieran conformes con la versión alcanzada, se buscaría que cada grupo o el grupo total de alumnos trataran de corregir todo lo que son capaces de **ver** por sí mismos. Y queda el espacio para el docente, para actuar como el corrector final del texto –tal como ocurre en las editoriales–.

Una última pregunta tenemos que hacernos: ¿qué es lo que permite al docente tomar decisiones en el transcurso de la situación didáctica?

En primer lugar, hay una afirmación de Delia Lerner (1990) que me permite contestar esta pregunta:

> "...aunque resulte en apariencia paradójico, conviviendo con una gran flexibilidad, amplitud y respeto por el niño, debe haber en el maestro claridad conceptual y de objetivos, pues es de su responsabilidad saber a dónde quiere llegar con ese grupo en general y con cada niño en particular.
>
> Es la claridad en relación con los objetivos lo que permite elegir diferentes caminos o encontrar desvíos y saber aprovecharlos; podemos sorprendernos con algo inesperado y hacer observable lo no previsto."

Claridad conceptual y de objetivos es la clave que abre la puerta de acceso a la cueva de Alí Babá y los 40 ladrones. Sólo que aquí, no hay magia, sino sorpresa por las posibilidades que ofrece la revisión de textos cuando se la organiza como un espacio de enseñanza. Sólo que aquí, al descubrir el tesoro que representa el espacio de revisión podemos ver cómo se transforma el conocimiento de los alumnos.

Mabel pudo enseñar a sus alumnos a mejorar sus textos porque sabía el significado del propósito de formar escritores de textos competentes y autónomos. Desde allí es que pudo dirigir sus acciones para establecer una verdadera relación didáctica.

Formar a los chicos como escritores competentes y autónomos implica, entre otras cosas, reconocer la particularidad que comporta la revisión de textos en el proceso de escritura. Se revisa para evaluar lo escrito, para cerciorarse de que el texto responde a nuestros propósitos, a las necesidades de la audiencia, a las restricciones del género elegido, etc.

Pero Mabel sabe que hacer esta evaluación no es una empresa fácil para los chicos, no sólo porque se trata de una práctica social a la que ellos no asisten, sino porque implica coordinar dos posiciones que están presentes en el acto de escritura: el punto de vista del autor y el del lector potencial. Este desdoblamiento, este poder ubicarse en el lugar del lector como si no hubiera escrito el texto, es algo que los chicos tendrán que aprender.

Mabel, sabiendo esto, se coloca en el lugar del lector, y **ve** que ese texto no responde a la situación comunicativa para la que fue escrito. Por ello considera pertinente que el grupo se inserte en esa situación para evaluar la adecuación del texto. Como ellos son los lectores potenciales, los coloca en esa posición, es decir les hace leer el texto para representar la obra.

La misma situación es la que les permite identificar los problemas que el texto presenta. Los títeres no hablan y eso no pasa en una obra de títeres.

El conocimiento que tiene Mabel de la obras de títeres, y de las posiciones que puede adoptar un lector frente a los textos, es el que le permite diseñar una situación didáctica que los lleve a leer las obras de autor no como lectores sino como escritores. "Leer como escritor" (Smith, 1994) lleva a recorrer los textos de autor buscando cómo han hecho ellos para que los personajes cuenten la historia y cómo esa manera de contarla se representa en un texto.

Esto es algo que Mabel les está permitiendo transitar durante todo el proceso de escritura: ir desde la posición del autor a la del lector poten-

cial, en un ir y venir hasta que encuentren que el texto responde a sus expectativas.

Podemos preguntarnos qué pasa cuando se escribe para otros, cuando el lector potencial realmente es otro, no el mismo chico, qué hace el maestro. En principio, considero que el docente siempre tiene que colocarse en el lugar del lector potencial cuando lee el texto. Lo que **vea** desde ese lugar lo llevará a tomar decisiones sobre cómo intervendrá en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Si la obra de títeres hubiera sido escrita para que otros la representen, podría haber pedido que los grupos se intercambiaran los textos y los leyeran o los representaran para hacer sugerencias –siempre son sugerencias– a los compañeros sobre lo que habría que agregar o cambiar... La cosa es que aprendan a ser "socios" en la producción del texto (Tolchinsky, 1993), a ocupar por el compañero el lugar del lector. Y si Mabel hace esto, sabe que la finalidad es que ellos puedan hacerse cargo progresivamente del control de los textos que escriben.

Es de esta manera como el docente cede provisoriamente el lugar del control en la revisión del texto. ¿Por qué? Porque es una manera de reconocer a sus alumnos como autores. Y sí... este reconocimiento lleva a otorgarles un derecho que la institución escolar les ha negado por años.

Pero es un control que cede provisoriamente, porque está ahí, observando, extendiendo la mirada a los textos para poder **ver** en ellos en qué reside su inadecuación a la situación que los requiere. En cuanto puede **ver,** y **ve** que los alumnos no pueden **ver** por sí mismos, está ahí, para pensar la mejor manera y el momento indicado para que la mirada de los chicos también se extienda.

Es como ayudarlos a entrar a la cueva de Alí Babá para acceder a los tesoros que han sido mantenidos ocultos a su mirada. En fin..., ayudarlos a entrar a la cueva, es una manera de hacer público ese proceso de revisión de textos que, por su particularidad, permanece oculto para el escritor principiante; es una manera de usar la escritura para transformar el conocimiento que poseen sobre el lenguaje, sobre las situaciones de comunicación, sobre su visión del mundo...

Si no abrimos ese espacio, si no entendemos en qué consiste la clave para que la puerta hacia él se abra, quedará enterrado en la cueva bajo la custodia de los que ya sabemos entrar.

* La investigación a la que hago referencia es: "La relación entre la teoría y la práctica de los docentes de 1° y 2° grado en el área de la lengua escrita". La llevé a cabo como becaria de la Universidad Nacional de Luján durante los años 1990 a 1992. Mi directora de beca fue la Prof. Graciela Carbone. Las docentes que colaboraron conmigo fueron: Mabel Ficella, Beatriz Rols, Adriana Longui, Noemí Pérez, Cristina Reali, Daysi Greco y Marina Arrausi. Las escuelas en las que se desempeñaban eran: N°24, N°19 y Dr. Gutiérrez, de Luján, Provincia de Buenos Aires.

Referencias bibliográficas

Cassany, D. (1989) **Describir el escribir**. Barcelona, Paidós.

Castedo, M. (1995) "Construcción de lectores y escritores". **Lectura y Vida**, Año 16, N° **3**

Flower, L. y J. Hayes (1996) "Teoría de la redacción como proceso cognitivo". **Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.

Kuhn, T. (1971) **La estructura de las revoluciones científicas**. México, F.C.E.

Lerner, D.; A. Palacios y M. Muñoz (1994) **Comprensión lectora y expresión escrita**. Buenos Aires, Aique Didáctica.

Lerner, D. (1996) "¿Es posible leer en la escuela?" **Lectura y Vida**, Año 17, N° **1**.

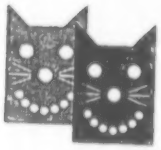
Lerner, D. (1996) "La enseñanza y el aprendizaje escolar". En: A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira y D. Lerner, **Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate**. Buenos Aires, Paidós.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1996) **Documento de actualización curricular N° 2. Lengua**.

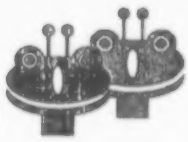
Smith, F. (1994) **De cómo la educación apostó al caballo equivocado**. Buenos Aires, Aique.

Teberosky, A. y L. Tolchinsky Landsman (1995) **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires, Santillana.

Tolchinsky Landsman, L. (1993) **Aprendizaje del lenguaje escrito**. Barcelona, Anthropos.



Libros recomendados para niños y adolescentes



Sección a cargo de la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Lardone, Lilia: **El nombre de José**. Ilustraciones: Guillermo Casas. Córdoba (Argentina): Sicornio, Colección Ring Raje, 2000, páginas s/n.

◇ Se cuenta la aventura de José, un chico que ingresa a la escuela primaria, y descubre que hay otro chico, también con ese nombre. Se cuentan las peripecias por convencer que él debe seguir llamándose sólo "José", tal como lo conoce todo el mundo, es decir, amigos, vecinos, y hasta su gato Pancho. (Cuento.)

Suez, Perla: **¡Blum!**. Ilustraciones: María Rojas. Buenos Aires: Alfaguara, 1999, 47 páginas.

◇ Trata la historia del Señor Blum, excelente persona y gran peluquero, como los lectores podrán comprobarlo. Aquí se narran sus aventuras profesionales, hasta de un muchachito que llega para solicitar sus servicios frente al gran problema de su "melena". Divertida, con gran economía de palabras. (Cuento.)

De 7 a 10 años

Keselman, Gabriela: **¿Cuántas cuadras faltan?** Ilustraciones: Jimena Tello. Buenos Aires: Alfaguara, 1997, 29 páginas.

◇ Es una historia divertida, con una repitencia que sirve de unión entre todos los protagonistas. Todos viven el mismo interrogante (las cuadras que faltan). Entre la diversión y la fantasía, los lectores pasarán un buen rato, con este texto y sus atrapantes ilustraciones. (Cuento.)

Llanes, Julio M.: **Sueños y cuentos de la niña mala**. Ilustraciones: Miriam González. La Habana, Cuba: Gente Nueva, 1998, 143 páginas.

◇ En una escuelita rural de "Las Villas", en Cuba, suceden las aventuras de la "Niña Mala": divertidas, sorprendentes, variadas. Se dan a conocer las obras de educadores en dos grandes maestros: Raúl Ferrer y Onelio Cardoso. Excelente colección de pequeñas historias, mezcla de hechos reales con sueños de la infancia. Una sección llamada "Libreta para copiar los poemas del maestro", introduce la poesía (como lectura) de modo muy singular. (Relatos y poemas.)

De 9 a 12 años

De Santis, Pablo: **Transilvania Express. De vámpiros y de monstruos**. Ilustraciones: Max Cochimba. Buenos Aires: Colihue, Colección Obsesiones, 1994, 91 páginas.

◇ "Este libro es como un tren donde cada monstruo tiene su asiento", dice un comentario de la contratapa. Posee una interesante y curiosa colección de personajes, cada uno más temible y curioso que ninguno. Se puede leer salteando el orden (alfabético), y gozando (o temiendo; vaya a saber) el que se haya elegido. 84 nombres de personajes que inspiran temor, sorpresa, acompañados por la curiosidad del que lee. Al final, un capítulo llamado "orígenes" conduce al verdadero "origen" de cada nombre o punto de referencia. (Relatos breves.)

Murillo, José: **El niño que soñaba el mar**. Ilustraciones: Kitty Loréfice de Pasalia. Buenos Aires: Guadalupe, Colección El Mirador, 1989, 155 páginas.

◇ Colección de once relatos, donde se mezclan lo maravilloso con lo real. El autor enfrenta al hombre con la naturaleza, que está descripta con verdadero amor. Los protagonistas son, en muchas ocasiones, niños que se exponen para salvar animales. Un modelo de estilo y eficacia narrativa. (Novela.)

De 11 a 14 años

Klein, Irene: **Cuentos de estación**. Ilustraciones: Laura Michel. Buenos Aires: Plus Ultra, Colección Los libros del ombú, 1997, 82 páginas.

◇ A cada estación (Puerto Limón, Colegiales, Bella Vista, Retiro) corresponden uno o dos relatos. De temas variadísimos, atraen por las alternativas que ofrecen: lugares, personajes, episodios, tan diferentes como sorpresivos. En un estilo tan ágil como sugestivo, en un lenguaje que "atrapa" la atención del lector, lo mantiene en una interesante expectativa. (Cuentos.)

Machado, Ana María: **Un deseo loco**. Ilustraciones: Marcelo Meléndez. Traducción: Juan Fernando Esguerra. Colombia: Norma, Colección Torre de Papel, 1999, 202 páginas.

◇ Obra destinada especialmente a adolescentes curiosos y apasionados de las cosas fantásticas: a Jorge le encantan los dinosaurios, a Mariana, los unicornios. Escrito en primera persona, se mezclan dos historias que se resuelven en un encuentro aparentemente imposible: ¿dinosaurios y unicornios, mezclándose?.. ¿Es ciencia, es ficción, es ambas cosas a la vez?.. Se mezcla lo imaginado con lo histórico. (Novela.)

Adolescentes y jóvenes

Andruetto, María Teresa: **Stefano**. Buenos Aires: Sudamericana, Sudamericana Joven, 1997, 106 páginas.

◇ En un tono marcadamente poético, se desarrollan los acontecimientos que configuran esta narración, con personajes muy bien caracterizados. Los planos temporales se mezclan y provocan climas muy sugestivos, sin perder el hilo narrativo. (Novela.)

BEST COPY AVAILABLE

Libros y revistas

Agradecemos el envío de estas publicaciones

Libros

Orientación vocacional
La búsqueda de información
Nuevos recursos
Lilián Ojeda
Homo Sapiens
Rosario, Argentina, 2000
117 páginas

El renegar de la escuela
Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina
Estanislao Antelo
Ana L. Abramowski
Homo Sapiens Ediciones
Rosario, Argentina, 2000
184 páginas

Reading and Writing
Literacy Genres
Kathleen Buss
Lee Karnowski
International Reading Association
Estados Unidos, 1999
200 páginas

El gran eslabón
Martín Hopenhayn
Ernesto Ottone
Fondo de Cultura Económica
Buenos Aires, 2000
138 páginas

La escuela en Internet
Internet en la escuela
Marcela Czarny
Homo Sapiens Ediciones
Rosario, Argentina, 2000
152 páginas

America Reads
A Critical Policy Analysis
Jacqueline Edmonson
International Reading Association
National Reading Conference
Estados Unidos, 2000
161 páginas

Latinos and Education
A Critical Reader
Antonia Darder
Rodolfo D. Torres
Henry Gutiérrez (eds.)
Routledge
New York, 1997
488 páginas

Bibliografía brasileira de Literatura Infantil e Juvenil
V. 8, 1997
Departamento de Bibliotecas Infanto-Juvenis
São Paulo, Brasil, 2000
209 páginas

Cómo preparar un examen
Brigitte Chevalier
Fondo de Cultura Económica
Buenos Aires, 2000
185 páginas

Valued Voices
An Interdisciplinary Approach to Teaching and Learning
Deborah A. Wooten
International Reading Association
Estados Unidos, 2000
133 páginas

Aprender con los chicos
Educación para los Derechos Humanos
Daniel López - Virginia Piera - Rosa Klainer
Aique, Carrera docente
Buenos Aires, 2000
360 páginas

"All the stories that we have"
Adolescents' insights about Literacy and Learning in Secondary Schools
Elizabeth Birr Moje
International Reading Association
Estados Unidos, 2000
189 páginas

Mentes educadas
Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión
Kieran Egan
Paidós, Temas de Educación
Barcelona, 2000
400 páginas

Kids Insight
Reconsidering How to meet the Literacy Needs of all Students
Deborah R. Dillon
International Reading Association
Estados Unidos, 2000
193 páginas

Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento
Anastasia Tryphon
Jacques Vonäche (comps.)
Paidós, Educador
Buenos Aires, 2000
300 páginas

Ayudar a enseñar
Daniel Feldman
Aique, Psicología Cognitiva y Educación
Buenos Aires, 2000
160 páginas

Historical sources in U.S. Reading Education 1900-1970
An annotated bibliography
Richard D. Robinson (ed.)
International Reading Association
Estados Unidos, 2000
93 páginas

El asesor pedagógico en la universidad
De la teoría pedagógica a la práctica en la formación
Elisa Lucarelli (comp.)
Paidós, Educador
Buenos Aires, 2000
168 páginas

Desconócete a ti mismo
Programa de alfabetización emocional
Manuel Güell Barceló
Josep Muñoz Redon
Paidós, Papeles de Pedagogía
Barcelona, 2000
302 páginas

Revistas

Envisioning the future of literacy
John E. Readence
Diane M. Barone (eds.)
Reading Research Quarterly
Vol. 35, Nº 1
International Reading Association
Estados Unidos, 2000

Voices of the other
Priscilla Griffith
Carol Lynch-Brown (eds.)
The Reading Teacher
Vol. 53, Nº 8
International Reading Association
Estados Unidos, 2000

College English
Vol. 62, Number 4, March 2000
Vol. 62, Number 5, May 2000
National Council of Teachers of English
Estados Unidos

Letras de Hoje
Nº 119, março de 2000
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

IICE
Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación
Año VII, Nº 12, agosto de 1998
Año VII, Nº 13, diciembre 1998
Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Cadernos de Estudos Lingüisticos
Nº 36, Jan/Jun 1999
Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Campinas, Brasil

CCC
College Composition and Communication
Vol. 51, Number 3, February 2000
Vol. 51, Number 4, June 2000
National Council of Teachers of English
Estados Unidos

Servicio de Información Bibliográfica
CIAFIC
Vol. 8, Nº 1, enero-abril 2000
Buenos Aires

Alacena
Número 36, Primavera 2000
Grupo SM
Madrid, España

The Reading Teacher
Vol. 53, Nº 7, April 2000
Vol. 53, Nº 8, May 2000
International Reading Association
Estados Unidos

Reading Research Quarterly
Vol. 35, Nº 2, Apr/May/June 2000
International Reading Association
Estados Unidos

Research in the Teaching of English
Vol. 34, Number 4, May 2000
National Council of Teachers of English
Estados Unidos

Journal of Adolescent and Adult Literacy
Vol. 43, Nº 7, April 2000
Vol. 43, Nº 8, May 2000
International Reading Association
Estados Unidos

Alternativas
Año XI, Nº 13
Centro de Investigación, Producción y Tecnología Educativa
Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Aula hoy
Año 6, Nº 18, marzo/abril 2000
Homo Sapiens
Rosario, Argentina

Movimiento Pedagógico
Fe y Alegría
Año VII, Nº 22, octubre 1999
Año VII, Nº 23, junio 2000
Venezuela

Educação e Realidade
V. 24, Nº 1, jan/jun 1999
V. 24, Nº 2, jul/dez 1999
Universidade Federal de Rio Grande do Sul - Brasil

Teens for Literacy
Promoting Reading and Writing in Schools and Communities

Allen Berger y Elizabeth Shafran
International Reading Association
Newark - Delaware
87 páginas

Este reciente volumen publicado por la **Asociación Internacional de Lectura** presenta el programa de alfabetización **Teens for Literacy** *(Adolescentes por la Alfabetización)*, creado por Allen Berger, y llevado a la práctica por su autor durante más de diez años. El resultado de esa experiencia y los contenidos del programa constituyen el núcleo de este libro, diseñado por sus autores con el objetivo de brindar una guía práctica para su instrumentación en otros ámbitos educativos.

El **TFL** surgió con el propósito de incentivar a estudiantes de los niveles medio y primario de los sectores más carenciados de la sociedad a involucrarse en la promoción de la alfabetización en sus propias escuelas y comunidades. *Teens for Literacy: Promoting Reading and Writing in Schools and Communities* es el resultado de la experiencia de los autores con este programa.

A lo largo de los siete capítulos que componen el libro, el lector encontrará una presentación completa del programa –tanto en sus aspectos teóricos como prácticos–. Así, partiendo de la premisa de que el problema de la lectura en los adolescentes debe ser abordado desde una perspectiva de trabajo conjunto que supere lo meramente institucional, los creadores del **TFL** presentan aquí sus bases conceptuales y sus objetivos así como las actividades realizadas, que implican entre otras, la puesta en práctica de las tutorías –eje central del programa–, y finalmente sus resultados.

La propuesta del **TFL** –lanzado en 1989– fue desarrollada para integrar activamente en la tarea de la alfabetización a estudiantes de escuela media. De esta forma, el programa implica la colaboración entre maestros, estudiantes, profesores universitarios y miembros de la comunidad en general, en una tarea conjunta en la cual los maestros sirven de enlace entre el programa y la comunidad, mientras que los estudiantes participan como planificadores y ejecutores de experiencias de alfabetización con chicos de su misma edad o estudiantes más jóvenes. Por su parte, los integrantes de la comunidad universitaria actúan como contactos entre maestros y estudiantes -tanto en formación como formadores-, o como coordinadores de tareas entre escuelas, maestros y estudiantes.

Más específicamente, los principales objetivos del programa **TFL** son involucrar a los estudiantes directamente en la promoción y concientización sobre la importancia de la alfabetización; incentivar a los estudiantes de la escuela media a continuar su aprendizaje en una institución educativa terciaria y, finalmente, ayudar a los estudiantes a pensar en la enseñanza como una carrera posible.

Para ejemplificar su funcionamiento, puede mencionarse una de las actividades más usuales, la cual involucra la formación de grupos de cuatro o cinco estudiantes en cada escuela quienes diseñan eventos de lectura y escritura y participan directamente en el proceso de alfabetización de otros estudiantes más jóvenes o menos avanzados, bajo la dirección de maestros involucrados en el programa. Entre otras, por ejemplo, las actividades sugeridas para estos estudiantes tutores es la guía de la lectura para niños de nivel primario y también para adultos, tareas de lectura en voz alta, coordinación de concursos de lectura, filmación de los eventos de alfabetización, exposiciones o *pósters* para el fomento de la lectura.

El libro presenta las tutorías como componente clave para el óptimo funcionamiento del programa, ya que es el momento en que los miembros de los equipos trabajan para mejorar la alfabetización en sus propias instituciones escolares y en sus comunidades. Estas tutorías apuntan fundamentalmente a profundizar la conexión entre lectura y escritura, creando situaciones en las que, por ejemplo, el tutor y el niño leen juntos y se escribe sobre lo leído, o bien sólo el niño o estudiante menos avanzado lee para abordar un problema específico. Existen otras muchas actividades que se pueden realizar en el marco de este programa, y la creatividad de los miembros de los equipos es demostrada por el desarrollo e implementación de actividades adicionales, las cuales varían según las necesidades de su escuela y comunidad.

En la introducción de esta obra, los autores presentan sus convicciones profundas sobre las cuales descansa todo el programa **TFL**. En especial, creen en el interés y predisposición que los estudiantes tienen para ayudar a otros niños en su proceso de alfabetización; en que tanto maestros como directores pueden aportar ideas enriquecedoras para la tarea educativa; en el deseo de todo padre por ayudar al éxito escolar de sus hijos; y en que la única diferencia entre los niños de sectores pobres que asisten a escuelas carenciadas y los otros niños es simplemente monetaria. Estas creencias sobre los estudiantes y su potencial educador funcionan como el motor principal que pone en marcha el trabajo conjunto de Berger y Shafran.

Por último, este libro incluye un apéndice donde el lector interesado puede encontrar una larga lista de biliografía sobre el problema escuela-comunidad, así como también sobre el papel que pueden jugar los mismos estudiantes en el desarrollo de la lectura y la escritura tanto dentro de su propia escuela como dentro de la sociedad.

Teens for Literacy tiene como propósito presentar ejemplos representativos de lo que tanto estudiantes como maestros pueden hacer para mejorar la alfabetización en sus escuelas y comunidades. Así, los autores sostienen que los casos presentados y puestos en práctica en una escuela y en una comunidad determinadas pueden ser fácilmente llevados a cabo en otras instituciones y en otras comunidades. En síntesis, este libro puede servir como una guía valiosa para maestros y especialistas del ámbito educativo abocados a desarrollar y mejorar las habilidades de lectura y escritura de sus estudiantes a partir de una perspectiva amplia que incluya a otros miembros de la comunidad educativa y la sociedad en general.

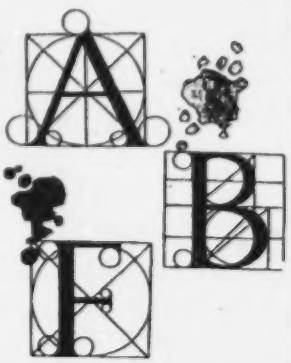
TEXTOS EN CONTEXTO

4

La escuela y la formación de lectores y escritores

NOVEDAD

- Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular - *Delia Lerner*
- La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica - *Artur Gomes de Morais*
- Aprender ortografía: nuevas respuestas a un viejo problema - *María Celia Matteoda*
- La alfabetización infantil en el contexto de las nuevas políticas educativas: una visión desde América Latina - *Rosa María Torres*



PEDIDOS A:
Redacción de Lectura y Vida - Lavalle 2116, 8ª B (1051) - Buenos Aires, Argentina
Tel: 4953-3211 - Fax: (54-11) 4951-7508

COSTOS:
○ Argentina: $10. Cheque o giro postal en pesos (no se cobra franqueo).
○ Exterior: u$s13 (incluye franqueo). Cheque en dólares a la orden de **Asociación Internacional de Lectura**.

BEST COPY AVAILABLE

Informaciones

II SIMPOSIO REGIONAL DE LECTURA Y VIDA

Tal como anunciamos en nuestro número de junio, del **11 al 13 de octubre de 2001** realizaremos en Buenos Aires el **II Simposio Regional de LECTURA Y VIDA**, en torno al tema "La escuela y la formación de lectores y escritores".

Continuando con la modalidad de trabajo iniciada en el **Primer Congreso Regional**, llevado a cabo en 1997, se seleccionaron cuatro temas, que habiendo sido frecuentemente demandados por nuestros lectores, consideramos cruciales para la formación y capacitación docente:

◇ La literatura en la escuela.

◇ Gramática y prácticas del lenguaje.

◇ Producción y comprensión de textos expositivos.

◇ Evaluación de la lectura y escritura

El programa de trabajo para el desarrollo de estos temas incluye conferencias centrales a cargo de especialistas nacionales e internacionales, paneles de discusión con invitados especiales y presentación de ponencias.

Presentación de ponencias

Aquellas personas interesadas en presentar ponencias deberán tomar en consideración los siguientes requisitos:

o Los trabajos tienen que referirse estrictamente a los temas ya mencionados.

o Se solicitan: 1) propuestas innovadoras de capacitación docente en relación con los temas mencionados; 2) informes de investigaciones terminadas recientemente o informes de avance de investigaciones en proceso que presenten algunos resultados para su discusión; 3) relatos de experiencias de aula (proyectos o situaciones didácticas) cuya efectividad haya sido convenientemente evaluada.

o Los sumarios de las ponencias no pueden superar las 400 palabras. La fecha límite para su recepción es el **30 de abril de 2001**.

o **Los sumarios tienen que enviarse en copia impresa acompañada por diskette en Word 2000 o compatible o por correo electrónico**.

o A partir de los sumarios, el **Comité Editorial Consultivo** y la **Dirección de LECTURA Y VIDA**, en tanto **Comité Científico del II Simposio** efectuarán una preselección de los trabajos.

o Las ponencias completas correspondientes a los trabajos preseleccionados deberán presentarse antes del **30 de junio de 2001**.

o El tiempo previsto para la presentación de las ponencias es de 20 minutos, seguidos de 10 minutos para la discusión.

o Los requisitos para la presentación de las ponencias completas de los trabajos preseleccionados serán enviados oportunamente a sus autores.

o La selección final estará a cargo del **Comité Científico** y los resultados de esta selección se darán a conocer el 1º de setiembre de 2001.

Los sumarios pueden enviarse a Lectura y Vida: **Lavalle 2116, 8º B, C1051ABH, Buenos Aires, Argentina**, o a la dirección de correo electrónico de la revista: lecturayvida@iralyv.com.ar, o entregarse personalmente en el horario de **lunes a jueves de 12 a 18 hs**.

En los próximos números de la revista brindaremos mayor información sobre formas y condiciones de inscripción, así como toda otra información relativa a la organización de este **II Simposio Regional de LECTURA Y VIDA**.

TERCER CONGRESO DEL CONSEJO GUADALAJARA DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA

Del **3 al 5 de noviembre de 2000** se realizará en Guadalajara, México, el **Tercer Congreso del Consejo Guadalajara de la Asociación Internacional de Lectura**.

Entre los conferenciantes ya confirmados se encuentran Margaret H. Hill (Universidad de Houston Clearlake); Adelina Arellano de Osuna (Comité Latinomericano para el Desarrollo de la Lectura); Ernesto del Castillo (Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Guadalajara); Jay Staicy (Directora de la Secundaria Bales de Texas); Guadalupe Elizondo (representante de la Secretaría de Educacion Pública de México); Lourdes Bueno (Vice-Rectoría de la Universidad de Guadalajara); Elodia Russi Sánchez (Coordinadora de Educación Bilingüe Tecnológica); Gloria Castillo (Programa Nacional de Lecto-escritura); Patricia Sapien Aceves (experta en manejo de problemas de aprendizaje); Barbara Flores (Universidad del Estado de California, Educación Bilingüe); Oscar Martínez (especialista en Neurolingüística).

Informes e inscripción
Consejo Guadalajara
Montevideo 3301
Fracc. Providencia
Guadalajara, Jalisco, México
Tel. 641-2100/6993 (ext. 33219, 33137, 33135)
Fax: 641-2100/6993 (ext. 33102)

1er. ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCADORES

Del 10 al 18 de enero del 2001 se realizará en Tenerife, Islas Canarias, el **1er. Encuentro internacional de educadores**. La organización académica del evento estará a cargo de Artigue & Asociados, consultora educativa.

Las actividades previstas incluyen una serie de conferencias y un curso-taller bajo el título: "El desafío de la coherencia en la enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de toda la escolaridad de los niños. Investigaciones recientes desde una perspectiva constructivista." La organización de este curso-taller es responsabilidad de Ana María Kaufman, y la coordinación de los talleres de Noemí Ortega.

Los objetivos de este curso son los siguientes:

- Optimizar la labor de los docentes del nivel inicial y EGB, profesores de lengua, psicopedagogos y directivos en lo que concierne a la formación de los niños como lectores y productores de textos.
- Aportar resultados de investigaciones recientes que les permitan acceder a un conocimiento más acabado de las diferentes prácticas de lectura y escritura, de los saberes de los alumnos y de los diferentes textos con los que se trabaja en la escuela.
- Articular dichos aportes de investigación en una planificación didáctica incluida en una pedagogía de proyectos de producción de textos de circulación social, con propósitos claros, dentro de una situación comunicativa precisa con destinatarios reales.

El temario incluye los siguientes puntos:

- Proyectos de producción de textos de circulación social en contextos que incluyan claramente los propósitos y los destinatarios de los mismos en el nivel inicial, EGB y polimodal.
- La lectura y la escritura en las salas de inicial y primeros años de EGB: lineamientos didácticos en el comienzo de la alfabetización; investigaciones recientes acerca de las ideas de los alumnos sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito; la intervención docente en la conducción de actividades. Continuidad de la propuesta entre el nivel inicial y el primer ciclo.
- Los resúmenes escritos en el ámbito escolar: la competencia infantil y la intervención docente.
- Producción textual, ortografía y gramática oracional: como encarar una relación compleja.

En cuanto a las conferencias, las disertantes invitadas son Myriam Nemirovsky (España) y Lilia Teruggi (Italia). El objetivo específico, en este caso, es que los docentes argentinos puedan conectarse con dos renombradas investigadoras en didáctica de la lectura y escritura que han coordinado durante la última década tareas de capacitación docente en España e Italia, a fin de enriquecerse con sus experiencias e informarse acerca de las tendencias actuales en la enseñanza de esas prácticas en dichos países.

Informes e inscripción:
Artigue & Asociados
Tel. 54-11-4668-2394/4666-5085
E-mail: HYPERLINK "mailto:alma_a@sinectis.com.ar" alma_a@sinectis.com.ar

Próximos eventos

2000

IV Jornadas de la Lengua Española
27, 28 y 29 de septiembre
Buenos Aires, Argentina
Universidad del Salvador
Facultad de Historia y Letras
Rodríguez Peña 647 PB
Tel. 4375-2958/4371-8346 - Fax: 4372-2371

Conferencia de la Asociación de Lectura de Florida
12 al 15 de octubre
Orlando, Florida, Estados Unidos
Marylou Matoush
E-mail: MMM8888888@aol.com

Primera Conferencia Canadiense de Lectura
26 al 28 de octubre
Ottawa, Canadá
E-mail: Garth_Brooks@ocdsb.edu.on.ca
Sitio Web: www.dicwest.com

Conferencia de la Asociación de Lectura de California
2 al 4 de noviembre
San José, California, Estados Unidos
Sitio Web: www.californiareads.org

Tercer Congreso del Consejo Guadalajara Asociación Internacional de Lectura
3 al 5 de noviembre
Guadalajara, México
Consejo Guadalajara
Tel. 641-2100/6993
(ext. 33219, 33137; 33135)
Fax: 641-2100/6993 (ext. 33102)

Congreso Mercosur: Educación especial y/o educación
11 al 14 de diciembre
Buenos Aires, Argentina
Sitio en Internet: www.fsoc.uba.ar

2001

VI Congreso Latinoamericano y III Conferencia Internacional de Lecto-Escritura
"Kenneth Goodman" . 21, 22 y 23 de febrero
Ciudad de Guatemala, Guatemala
Consejo de Lectura de Guatemala
Dirección: 14 calle 7 - 88 zona 10, Guatemala
E- mail: palomoma@infovia.com.gt

46º Convención Anual Asociación Internacional de Lectura
29 al 4 de mayo - New Orleans, Louisiana
IRA, 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139,
Newark, DE 19714-8139, USA
Internet: www.reading.org

12º Conferencia Europea de Lectura
1 al 4 de julio - Dublin, Irlanda
Gerry Shiel, Educational Research Centre, St. Patricks's College, Drumcondra, Dublin 9, Irlanda
Fax: 353-1-837-3789 - E-mail: reading@circom.net

V Congreso de las Américas sobre Lectoescritura
19 al 21 de julio - Quito, Ecuador
Universidad San Francisco de Quito
Casilla Postal 17-12841, Quito-Ecuador
Dra. Katiuska Salmon: kati@mail.usfq.edu.ec
Fax: (5932) 893 455

II Simposio Regional de Lectura y Vida
11, 12 y 13 de octubre - Buenos Aires, Argentina

2002

47º Convención Anual Asociación Internacional de Lectura
28 de abril al 3 de mayo
San Francisco, California, Estados Unidos
IRA, 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139,
Newark, DE 19714-8139, USA
Internet: www.reading.org

Congreso Mundial de Lectura Asociación Internacional de Lectura
29 de julio al 1º de agosto
19th at Edinburgh, Scotland
Internet: www.reading.org

INTERNET
LatBook
Revistas Argentinas

Revista Lectura y Vida
Incluye los sumarios de sus ediciones en la base de datos Latbook (libros y revistas)

Disponible en INTERNET en la siguiente dirección:
http://www.latbook.com.ar

PRONUNCIAMIENTO LATINOAMERICANO SOBRE "EDUCACIÓN PARA TODOS"

Con oportunidad del Foro Mundial de la Educación

Dakar, 26-28 abril, 2000

El comienzo de una nueva década y de un nuevo siglo invita a reflexionar sobre lo hecho a fin de perfilar la agenda futura teniendo en cuenta el nuevo conocimiento disponible y las lecciones aprendidas.

Éste es momento de evaluaciones, rectificaciones y compromisos renovados en el ámbito educativo. El año 2000 fue el horizonte de programas globales como la Educación para Todos, acordado en Jomtien, Tailandia, en 1990, así como de iniciativas regionales y nacionales de desarrollo y cambio educativo en todo el mundo. Diversas actividades vienen realizándose, a nivel global, regional y nacional, para evaluar el cumplimiento de dichos programas y metas, y para definir la agenda futura. A fines de abril de este año 2000 tuvo lugar en Dakar, Senegal, el Foro Mundial de la Educación, en el cual se presentaron los resultados de la evaluación de esta década de *Educación para Todos* y se aprobaron una nueva Declaración y un nuevo Marco de Acción que extendieron el plazo hasta el año 2015.

En este contexto y momento, un grupo de educadores e intelectuales latinoamericanos hemos querido hacer pública nuestra voz a fin de compartir con otros colegas y con la comunidad educativa internacional algunas reflexiones y preocupaciones desde América Latina. Ésta es una región importante en el mundo en desarrollo, con una gran especificidad histórica, educativa y cultural. En el campo de la educación, los latinoamericanos nos enorgullecemos de haber desarrollado una experiencia y un pensamiento educativo propios, innovadores, fértiles.

Nuestros pueblos merecen más y mejor educación

1

Nos preocupa enormemente la situación y el rumbo de la educación en el mundo, en los países en desarrollo y en nuestra región en particular. Después de varias décadas de intentos reiterados de reforma educativa en nuestros países, los resultados son dudosos y, en todo caso, no están a la vista en el ámbito que finalmente importa y que es el objetivo de la educación: el aprendizaje y la formación integral de las personas. "Enfatizar el aprendizaje" fue un mandato fundamental para la *Educación para Todos;* no obstante, el indicador de aprendizaje (uno de los 18 indicadores que debían reportar los países) debió ser eliminado del informe final de evaluación de la década pues la mayoría de los países no tenía información para reportar. "Mejorar el aprendizaje" fue la consigna de la década de 1990 en nuestra región; no obstante, las evaluaciones de rendimiento escolar hechas en los últimos años en los diferentes países muestran resultados pobres, por debajo de lo

esperado y de lo deseable. Los sistemas educativos tampoco cuentan con indicadores o evidencias de logro en torno a la formación de los educandos, entendida como despliegue de sus potencialidades, estímulo a su creatividad y consolidación de sus valores.

2

Igual que otras regiones del mundo en desarrollo, América Latina ha visto desfilar una larga lista de pronunciamientos y declaraciones, de compromisos y metas que se reiteran, incumplen y postergan cíclicamente. A menudo, los planes se superponen unos a otros, sin solución de continuidad, o bien se manejan de manera paralela, sin coordinación entre sí.

- *En 1979 (Declaración de México) se aprobó y en 1981 (Quito) arrancó el "Proyecto Principal de Educación" (PPE), proyecto regional impulsado y coordinado por la oficina regional de la UNESCO, el cual se propuso tres metas para el año 2000: acceso universal a la escuela primaria, eliminación del analfabetismo adulto y mejoría de la calidad y la eficiencia de la educación.*
- *Posteriormente, en 1990, en Jomtien, se acordó la "Educación para Todos", en la conferencia mundial organizada por UNESCO, UNICEF, PNUD, FNUAD y Banco Mundial, a la que asistieron delegaciones de 155 gobiernos y de 125 entidades de la sociedad civil de todo el mundo. Allí se acordaron seis metas, parcialmente coincidentes con las del PPE en esta región, fijándose también el año 2000 como plazo para su cumplimiento.*
- *Cuatro años más tarde, en 1994, se realizaba la Cumbre de Miami, convocada por el presidente norteamericano Clinton. Aquí se lanzó el "Plan de Acceso Universal a la Educación para el 2010", ratificado después como "Iniciativa de Educación" en la II Cumbre, en Santiago, en 1998. Esta iniciativa, de alcance hemisférico, adoptó metas para los tres niveles educativos, incluido el universitario, y fijó el año 2010 como horizonte. La iniciativa es liderada por el gobierno estadounidense, coordinada por los gobiernos de México, Argentina y Chile, y cuenta con la participación de diversos organismos internacionales, regionales y nacionales (entre los principales: OEA, Banco Mundial, BID, y USAID).*

Ahora, el Foro Mundial en Dakar, al constatar que no se cumplieron las metas de la *Educación para Todos* en el plazo estipulado, ratifica en lo fundamental las mismas metas, renueva los compromisos y corre el plazo hasta el 2015.

Agencias internacionales y gobiernos formulan y suscriben estos planes y metas globales y regionales, se comprometen a su cumplimiento en los plazos que ellos mismos fijan, y revisan y aplazan continuamente los compromisos. En cada uno de estos planes se invierten energías y recursos financieros cuantiosos; al no verse resultados o cumplirse con lo ofrecido, se desgasta irremediablemente la credibilidad social en torno a la educación y al cambio educativo.

3

La tradición de la reforma educativa en nuestros países ha sido atribuir los problemas a la falta de recursos financieros y ubicar los problemas, en todo caso, en el lado de la ejecución. No obstante, todo indica que hay problemas también en el diseño de las políticas, y que hacen falta una revisión y un viraje profundos en la manera como los gobiernos y las agencias internacionales vienen encarando el tema educativo y el de la reforma educativa en particular.

Las políticas que se han recomendado y adoptado en los últimos años no están respondiendo satisfactoriamente a las necesidades y expectativas de la población latinoamericana, a las realidades del sistema escolar y de los docentes en particular, y no han tenido los resultados esperados. La evaluación comparativa realizada en 1997 por UNESCO-OREALC (http://www.unesco.cl/09.htm) en 13 países de la región, en las áreas de lenguaje y matemáticas entre alumnos de tercero y cuarto grado de planteles públicos y privados, reveló que Cuba es, en el contexto latinoamericano, el país con mejores rendimientos escolares en estas dos áreas. Se trata, precisamente, del único país que no siguió las recomendaciones de política educativa vigentes en los 90 y el único que no recurrió a préstamos internacionales para financiar su sistema y su reforma educativa. Estos datos son lo suficientemente reveladores como para exigir una reflexión de fondo en torno a las estrategias de desarrollo y cambio educativo que vienen ensayándose en la región.

Rectificaciones necesarias

1

La situación de la educación básica en nuestra región y en el mundo nos lleva a proponer algunas rectificaciones que, si bien atañen directamente a América Latina, podrían ser consideradas por otras regiones con inquietudes similares.

(a) Las políticas que norman el desarrollo educativo deben estar inspiradas por valores humanos fundamentales, de modo que el servicio educativo contribuya a la mejor realización de las personas y de las sociedades. Los actuales indicadores utilizados para evaluar dicho desarrollo, centrados en el avance de la cobertura y de la eficiencia de los sistemas escolares, no revelan la contribución de la educación a esos valores fundamentales: el desarrollo integral de los educandos, la formación de su conciencia, el ejercicio responsable de su libertad, su capacidad para relacionarse con los demás y para respetar a todos. Tampoco revelan si las respuestas que están dando los sistemas educativos a las necesidades fundamentales de las grandes mayorías de la población son las más adecuadas y significativas para estas mayorías.

(b) Los decisores de políticas deben plantear su tarea en el plano ético, pues los sistemas educativos no son sólo piezas al servicio de la economía, del consumo o del progreso material, sino medios que deben ayudar al desarrollo en plenitud de las potencialidades humanas. En particular, la expansión del conocimiento, que caracteriza el ingreso de la humanidad al tercer milenio y que está ya impactando profundamente los sistemas educativos, debe inscribirse en este horizonte de integralidad y responsabilidad.

(c) De ninguna manera satisface lo realizado para alcanzar mayor equidad en la distribución de las oportunidades de acceso, permanencia, egreso, transición a otros niveles educativos y, sobre todo, aprendizaje. La mayor equidad sólo se ha logrado como consecuencia de la tendencia a universalizar algún nivel educativo, notablemente la primaria. No obstante, esto no ha significado igualar los resultados de aprendizaje, que son la verdadera medida de una política de justicia educativa. El uso creciente de la tecnología de la información y la comunicación en el campo educativo amenaza con producir desigualdades cada vez más profundas y graves, si continuamos extendiendo la educación básica con los mismos criterios utilizados hasta hoy. Definitivamente, hay que enfrentar el problema de otra manera. Sociedad y gobiernos, pero sobre todo éstos últimos, deben destinar los recursos y los esfuerzos necesarios para igualar e incrementar la calidad de los servicios ofrecidos a los sectores pobres en el campo y la ciudad, a los sectores indígenas y en general a todos los excluidos de los beneficios de la educación básica. Mientras no se ofrezca mejor educación a los que menos tienen, y se asegure una educación igualitaria a hombres y mujeres, difícilmente podremos avanzar en la meta de lograr equidad educativa. Sin equidad educativa difícilmente avanzaremos en el logro de la justicia social.

(d) Dada la enorme diversidad cultural que caracteriza a los pueblos latinoamericanos, calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificar la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas. Cada grupo tiene un aporte cultural que hacer a la educación de todos. Gobiernos y sociedades debemos impedir que la diversificación de los servicios de educación básica a los grupos culturales minoritarios siga escondiendo una oferta empobrecida, que se aproveche de la menor capacidad de estos grupos para exigir niveles adecuados de calidad del servicio y de sus resultados.

(e) Es necesario recuperar los planteamientos originales de la *Educación para Todos* y su "visión ampliada de la educación básica": una educación capaz de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos (niños, jóvenes y adultos), dentro y fuera del sistema escolar (familia, comunidad, lugar de trabajo, bibliotecas y centros culturales, medios de comunicación, acceso a las modernas tecnologías, etc.) y a lo largo de toda la vida. Es indispensable recuperar para la educación y para la política educativa la visión multisectorial, entendiendo que los problemas no se explican ni se resuelven exclusivamente desde lo educativo, sino desde una política económica y social responsable del bienestar de las mayorías; la visión de sistema, superando la visión fragmentada y parcelada por edades, niveles, componentes o modalidades; y la visión de largo plazo, superando el cortoplacismo inmediatista al que fuerzan a menudo las lógicas de la política y las del financiamiento internacional. El énfasis sobre la educación primaria que se dio en la década de 1990, si bien importante por sí mismo, se hizo a costa de una postergación de la problemática de la educación secundaria y universitaria, y de un abandono casi total de la educación y capacitación de jóvenes y de adultos.

Salvaguardar los valores latinoamericanos

1

(a) En el contexto actual de globalización, queremos preservar algunos valores que son esenciales a la identidad latinoamericana:

- El valor supremo de la persona y la búsqueda de un sentido de la existencia humana. Valoramos el respeto a la persona y a su desarrollo por encima de un progreso material fincado exclusivamente en el aumento del consumo y del confort; creemos en la importancia de crear las condiciones necesarias para que cada persona encuentre un sentido a su vida y respuestas a sus preguntas existenciales.
- El sentido comunitario de la vida, característico de nuestras culturas, principalmente las indígenas: compartir y servir, ser solidarios más que competitivos, saber convivir privilegiando el bienestar colectivo, respetar las diferencias contra las tendencias de exclusión y el cuidado por los más débiles y desprotegidos.
- La multiculturalidad y la interculturalidad. Nuestras naciones son pueblos de pueblos, gestados a través de procesos de mestizaje biológico y cultural, por lo que la apertura a la pluralidad de razas, etnias y culturas es esencial a nuestra identidad y valor a ser reafirmado por la educación.
- La apertura y valoración de formas de conocimiento y de aproximación a la realidad que trascienden la racionalidad instrumental: los lenguajes simbólicos, la intuición, la sensibilidad a la vulnerabilidad humana, la recuperación creativa de la tradición y el aprecio por la belleza.
- La libertad, entendida –en la tradición que recogió acertadamente Paulo Freire– como una conquista sobre nuestros egoísmos y los de los demás, como construcción de la autonomía de la persona y de su sentido de responsabilidad, como superación de todas las opresiones mediante la comprensión del opresor y la disposición a compartir con éste la tarea de construir un mundo para todos.
- El trabajo como medio de realización personal y por ello derecho fundamental, no como subordinación acrítica a los intereses del capital ni como búsqueda eficientista de maximización del lucro.
- La búsqueda del "otro" en la construcción de un "nosotros" que fundamente el sentido ético de la vida humana, y la presencia constante de la utopía y la esperanza.

Deseamos preservar en nuestra educación estos valores que nos dan identidad, y desde ellos conquistar la paz basada en la justicia y en el respeto a todos. Deseamos que estos valores trasciendan hacia la convivencia cotidiana, los medios de comunicación masiva, las leyes, las filosofías que orientan la educación y, en general, todos los ámbitos de la cultura. En los sistemas educativos, deseamos que inspiren la formación de educadores y educandos, contenidos curriculares y métodos de enseñanza, las formas de organización y el clima humano de las escuelas, la distribución de los recursos, los criterios de planeación y evaluación y las relaciones interpersonales de todos quienes intervenimos en la educación.

(b) Afirmamos la necesidad de la participación de la sociedad no sólo en la ejecución de las políticas y programas, sino en su formulación y discusión. La educación es asunto público y debe, por tanto, involucrar a todos sus actores y concitar su participación responsable. Esto es particularmente cierto y necesario en el caso de los docentes, sujeto clave de la educación y del cambio educativo. No basta con proclamar la participación e incluso con mostrarse favorable a ella; es preciso definir y habilitar tiempos y espacios, criterios y mecanismos concretos para que se dé dicha participación como un dispositivo regular de los procesos educativos desde el nivel local hasta el nivel global, desde la escuela hasta las instancias ministeriales e intergubernamentales en que se define y decide la educación. En este sentido, es preciso fortalecer y multiplicar algunas iniciativas valiosas de participación ciudadana en la educación que han surgido en los últimos años en varios países de la región.

(c) Hacemos un llamado a nuestros gobiernos y a nuestras sociedades, así como a las agencias internacionales de cooperación, a redoblar esfuerzos en pro de la equidad, privilegiando a los grupos más marginados y articulando los programas educativos a políticas más amplias que contribuyan a la equidad económica y social.

(d) Nos pronunciamos por salvaguardar la diversidad cultural y educativa propia de las regiones, los países y los grupos culturales en el interior de cada país, contra una globalización hegemónica y homogeneizadora.

(e) Pedimos a los organismos internacionales revisar su papel en la definición de políticas educativas y en su concreción a nivel regional y nacional. Vemos con preocupación el creciente protagonismo de dichos organismos, sobre todo de la banca internacional, como organismos ya no sólo de financiamiento sino de asesoría técnica, investigación, monitoreo y evaluación. Nos preocupa el "pensamiento único" instalado en la educación en los últimos años, el fuerte sesgo economicista y el peso de lo administrativo como componente central de la reforma educativa. La necesidad de revisar el modelo tradicional de cooperación internacional, sobre todo en el campo de la educación, viene siendo planteada por estudiosos y especialistas de todo el mundo, e incluso por las propias agencias de cooperación. Su papel debe ser el de impulsores, facilitadores, comunicadores y catalizadores.

(f) Convocamos a nuestros gobiernos y sociedades nacionales a recuperar el liderazgo y la iniciativa en materia educativa, a desarrollar una masa crítica de profesionales y especialistas de la máxima calidad, y a consolidar una ciudadanía informada capaz de participar significativamente en el debate y la acción educativa. Después de un período de fuerte uniformación de la política educativa y de simplificación de los procesos educativos, es indispensable recuperar la capacidad para pensar y actuar a partir de lo mejor del conocimiento acumulado y de las especificidades de cada contexto nacional y local.

Invitamos a la comunidad educativa internacional, y en particular a los participantes en el Foro de Dakar, a ponderar estas reflexiones que fraternalmente les compartimos.

Redacción: Pablo Latapí (México), Sylvia Schmelkes (México) y Rosa María Torres (Ecuador). Las personas que deseen adherir a este Pronunciamiento y/o hacer llegar sugerencias, comentarios o críticas pueden dirigirse a: pronunciamiento@fibertel.com.ar

Costos de la suscripción

Cuota de afiliación individual
para América Latina:
U$S 26 ó $ 26

Cuota de afiliación institucional

(escuelas, bibliotecas, universidades y otras instituciones): U$S 104

La afiliación anual a la **Asociación Internacional de Lectura** incluye **Lectura y Vida**, material informativo y descuentos en congresos y publicaciones.

Formas de pago de la suscripción

△ **Exterior**: cheque en dólares sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** o a la sede central de IRA; o tarjeta de crédito.

△ **Argentina**: giro postal (no telegráfico) en pesos y a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** en Buenos Aires; o tarjeta de crédito.

△ **Pago con tarjetas de crédito internacionales Visa y Mastercard** sólo para suscripciones individuales (no disponible para instituciones ni para la compra de otros materiales publicados por **Lectura y Vida**). Enviar el formulario correspondiente por correo o presentarlo a la Redacción de la revista, completo y firmado (ni el número de tarjeta ni el formulario deben enviarse por fax ni correo electrónico).

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH - Buenos Aires, Argentina
Telefax: (11)4953-3211 - Fax: (11)4951-7508
E-mail: lecturayvida@iralyv.com.ar
Horario: lunes a jueves de 12 a 18 hs.

Asociación Internacional de Lectura - IRA
800 Barksdale Road
P.O.Box 8139 Newark
Delaware 19714-8139
U.S.A.

INTERNATIONAL Reading Association

La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Educación Primaria (6-12) y Secundaria (12-16) - *Isabel Solé, Mariana Miras y Núria Castells*

¿Mejorar o transformar "de veras" la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave - *Josette Jolibert*

Aportes para el diagnóstico de dificultades en la comprensión de la lectura - *María Cristina Rinaudo y Ana Gabriela Meneguzzi*

Alumnos y mundos posibles - *Graciela Sola de Caino*

En el aula: Una experiencia de revisión de textos o cómo recuperar el tesoro de la cueva de Alí Babá *María Laura Galaburri*

Libros recomendados para niños y adolescentes *María Luisa Cresta de Leguizamón*

Libros y revistas

Informaciones

Pronunciamiento Latinoamericano sobre "Educación para todos"

Lavalle 2116 - 8º "B"
C1051ABH Buenos Aires-Argentina

205

BEST COPY AVAILABLE

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325/8637

CODEN LVIDDG

AÑO 21
diciembre 2000
4

FL027567

206

BEST COPY AVAILABLE

lectura y vida

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XXI - Número 4 - Diciembre 2000

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)

Directora

María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo

○ Berta P. de Braslavsky (Argentina) ○ Irma Camargo de Ambía (Perú)
○ Silvia Castrillón (Colombia) ○ María Elvira Charria (Colombia)
○ Mabel Condemarín Grimberg (Chile) ○ Alan N. Crawford (Estados Unidos)
○ María Eugenia Dubois (Venezuela) ○ Adolfo Elizaincín (Uruguay)
○ Emilia Ferreiro (México) ○ Artur Gomes de Morais (Brasil)
○ Kenneth Goodman (Estados Unidos) ○ Josette Jolibert (Francia)
○ Delia Lerner (Argentina) ○ Luis Méndez (Honduras)
○ Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela) ○ Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
○ Ruth Sáez Vega (Puerto Rico) ○ Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
○ Isabel Solé (España) ○ Ana Teberosky (España)
○ Vera Teixeira de Aguiar (Brasil) ○ Gaby Vallejo (Bolivia)

Asistente editorial
Marina Franco

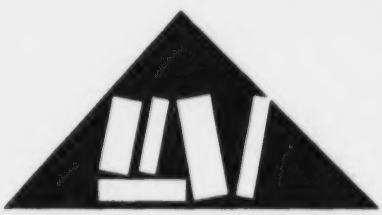
Redacción
Lavalle 2116 - 8° B
C1051ABH Buenos Aires - Argentina
Tel: 4953-3211 / Fax: (54-11) 4951-7508
lecturayvida@iralyv.com.ar
Internet: www.lecturayvida.org.ar

Asociación Internacional de Lectura
Sede central
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, Delaware, 19714-8139, USA
Internet: www.reading.org

II SIMPOSIO INTERNACIONAL DE "LECTURA Y VIDA"

Buenos Aires

11 al 13 de octubre de 2001



Informes e inscripción:
Redacción de LECTURA Y VIDA
Lavalle 2116 - 8° B - C1051ABH
Buenos Aires

Horario: lunes a jueves de 12 a 18 hs.
Tel. 4953-3211
Fax (54-11) 4951-7508
www.lecturayvida.org.ar
lecturayvida@iralyv.com.ar

sumario

4 ***Editorial***

6 **Daniel Cassany (España)**

De lo analógico a lo digital
El futuro de la enseñanza de la composición

Reflexiones acerca del impacto de la tecnología digital en la organización social y en la enseñanza y, en especial, sobre la incidencia del soporte digital del lenguaje –computadoras, pantallas, teclados, *internet*, etc.– en el uso de la escritura, fundamentalmente en lo que atañe a los aspectos pragmáticos, a las características discursivas y al desarrollo del proceso de composición.

16 **Jorge E. Vaca Uribe (México)**

Jérôme no lee como debe... según las teorías contemporáneas de la lectura

Algunas conclusiones y nuevos interrogantes a partir de los resultados de una investigación longitudinal realizada durante seis años sobre los comportamientos de un lector que evoluciona, puestos en correspondencia con los postulados teóricos de tres concepciones diferentes del procesamiento del texto escrito: decodificación de letras a sonidos, lectura global y lectura vista como un juego psicolingüístico de adivinanzas.

32 **Berta Braslavsky (Argentina)**

Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana

Presentación de los resultados más significativos de las investigaciones realizadas en el marco de la alfabetización emergente –en los '80–, y de la alfabetización temprana –en los '90– acompañada de una revisión crítica de dos de las orientaciones principales de la alfabetización temprana: el enfoque psicosociolingüístico de Teale y Sulzby y el sociocultural de Neuman.

44 **Ana María Bavosi (Uruguay)**

Acompañar lectores... un cuento de nunca acabar

Mirada crítica sobre distintas acciones orientadas a la formación de lectores a partir de la puesta en escena de los verbos que acompañan frecuentemente a la palabra lectura en la enunciación de dichas acciones: estimular, incentivar, fomentar, promover, animar, y resignificación de todo lo que implica compartir la lectura, y del valor de la lectura en la formación de los ciudadanos.

209

48 **PROMOCIÓN DE LA LECTURA**

Susana Cabrera de Roda - María Antonia Lliteras de Maratta (Argentina)

Biblioteca en el aula y en la escuela

52 **NUEVAS ORIENTACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA**

Bess Hinson (editor) (Estados Unidos)

¿Qué hacen los buenos lectores cuando leen?

54 **LIBROS Y REVISTAS**

57 **LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL**

María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)

Libros recomendados para niños y adolescentes.

58 **INFORMACIONES**

63 **ÍNDICES**

1. Por títulos

2. Por autores

lectura y vida

Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG
Registro de la Propiedad Intelectual Nº 60.096

Diseño de tapa / Diagramación: Patricia Leguizamón
Imagen de tapa: Muhamed Al Arel Abiad, 10 años (Libia) - Unicef
Composición y armado: Lectura y Vida
Imprenta: Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente
sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA,
Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura
o de la Redacción de la revista. LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio
de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

Editorial

Último número del año. No entendemos por qué extraño mandato –ya lo hemos dicho muchas veces– éste es el número que nos exige asumir compromisos, consolidar vínculos, reafirmar responsabilidades. Es el número que nos demanda mirar con mirada crítica la columna del debe y la del haber, lo que hicimos y lo que no pudimos o no supimos hacer.

Hoy si bien no nos vamos a someter totalmente a la fuerza del mandato, de algún modo tampoco podemos soslayar un balance que nos posicione nuevamente frente a la historia y que dé nuevo sentido al quehacer futuro.

Miremos hacia atrás. En el número de diciembre de 1999, este espacio fue ocupado por un hermoso texto de Eduardo Galeano. Un texto inquietante y polémico que nos hizo mirar desde otra perspectiva el comienzo

210 A

del milenio y que, aunque parezca paradójico en algunos aspectos, nos ayudó a reflexionar acerca de lo que todavía podíamos seguir haciendo desde la revista.

En aquel entonces, la persistencia de ciertos obstáculos que se levantan de manera constante contra la continuidad de LECTURA Y VIDA, nos hicieron pensar que, posiblemente, había llegado el momento de dar por terminada una tarea que nos ocupó durante 21 años con la convicción de que muchos de los objetivos que nos habíamos propuesto, se habían cumplido: la revista logró reunir trabajos de los más destacados especialistas e investigadores en lectura y escritura principalmente de América Latina, brindó información muy actualizada acerca de lo que acontecía en el mundo, diseminó y confrontó teorías sobre el lenguaje, sobre los procesos de leer y escribir, sobre el aprendizaje, sobre la enseñanza; creó puentes entre investigación y práctica docente; se constituyó en un foro abierto para dar paso a posiciones a veces altamente divergentes sobre los temas que nos preocupan... Logros que dejan en un segundo plano sus inevitables falencias.

Haber alcanzado las metas que enunciáramos en aquel primer número de 1980 con el que se inició la concreción de un proyecto latinoamericano de IRA, hacía aceptable la no renovación de nuestro compromiso y nos permitía terminar con el desgaste que conlleva la búsqueda constante de apoyo para dar continuidad a ese proyecto: apoyo de la Asociación, de los suscriptores, de los autores, de los lectores... Una búsqueda que muchas veces ha estado demasiado llena de escollos, algunos inexplicables y otros muy propios del difícil contexto donde nos movemos.

En medio de un balance casi final, una frase de Galeano, con la que él inicia la reinstalación de una utopía aún posible, produjo en nosotros un enorme efecto movilizador:

"Aunque no podemos adivinar el tiempo que será, sí que tenemos, al menos, el derecho de imaginar el que queremos que sea."

Y sí.

En esta búsqueda tan acotada, tan si se quiere pequeña, de dar un nuevo aliento a una publicación, recuperamos entonces y lo reafirmamos ahora, nuestro derecho a seguir creyendo, al menos, que una parte de lo que hacemos sirve. Imaginamos que sirve "para ayudar" a los docentes latinoamericanos "a ayudar" a los niños a alfabetizarse. Imaginamos que al alfabetizar le estamos dando realmente a esos niños la innegable cuota de poder que encierra el ingreso a la cultura letrada.

MER

DANIEL CASSANY

De lo analógico a lo digital
El futuro de la enseñanza de la composición

Comunicación y desarrollo[1]

El lenguaje verbal es uno de los elementos asociados al proceso de hominización. Si bien el material genético de humanos y simios tiene muchas más coincidencias que diferencias, suele aceptarse que el habla (desarrollada hace entre 150.000 y 75.000 millones de años) constituye uno de los instrumentos fundamentales de construcción de las comunidades humanas. Según los antropólogos, si no habláramos quizá todavía viviríamos en clanes familiares o en pequeñas tribus, como los chimpancés, porque el diálogo y la conversación sirven, entre otras cosas, para repartir el trabajo, coordinar esfuerzos y estructurar las personas en organizaciones complejas (empresas, ciudades, estados) que permiten conseguir objetivos inalcanzables para un individuo aislado.

Daniel Cassany es doctor en Ciencias de la Educación y profesor de Análisis del Discurso de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona, España). Ha publicado varios artículos y libros sobre didáctica de la lengua, comunicación escrita y análisis del discurso.

La técnica es otro de los motores del desarrollo. La invención de la escritura hace 3.000 años ensanchó las prestaciones del habla y supuso avances incuestionables en el devenir humano. Con la grafía el habla se cosifica, despersonaliza, descontextualiza, objetiviza, entre otras facultades (Cassany, 1999: 42), lo cual posibilita el desarrollo de géneros comunicativos nuevos: la correspondencia, el inventario de hechos, la descripción objetiva, etc. Algunos de los cimientos más significativos de nuestra civilización clavan sus raíces en la escritura: el nacimiento y la expansión del comercio, la consolidación de la democracia como sistema político, o la construcción del paradigma técnico-científico como explicación más plausible y unánime de la realidad (con su empirismo, búsqueda de objetividad y precisión, razonamiento lógico). Del mismo modo, el desarrollo en el siglo XX de las tecnologías del habla (telégrafo, telefonía, etc.) y de los medios de comunicación de masas (radio, periodismo, televisión, etc.) tuvo una influencia indiscutible en los procesos de interacción (intercambio, colonización cultural, dominación política, etc.) y globalización de las distintas comunidades humanas.

En los albores del siglo XXI estamos asistiendo –si es posible de modo todavía más acelerado– a una enésima expansión de la capacidad comunicativa humana. Me refiero a la expansión del **soporte digital** del lenguaje (computadoras, pantallas, teclados, *internet*, etc.) como complemento o sustituto del **soporte analógico** tradicional (sonidos, ondas hercianas, papel, libros, etc.). En apenas dos décadas (la primera computadora personal saltó al mercado en 1982), los sistemas de representación y transmisión de información por dígitos (soporte o entorno digital) se han generalizado y hoy son tan habituales como los analógicos, que representan y transmiten datos con elementos físicos, compuestos por átomos: sea el habla (voz, sonido, labios) o la escritura (papel, libro, máquina de escribir). El día a día se ha llenado de correos electrónicos o *e-mails*, charlas *on line* o *chats* y *webs* o sitios en la red *(internet)*, al mismo tiempo que se multiplica el uso de los celulares y que decae el volumen de cartas y faxes.

En los países más desarrollados, la tecnología digital ha sustituido de modo casi completo a la analógica en los ámbitos de producción del discurso escrito (correspondencia personal, comercial y empresarial, textos académicos y científicos, publicaciones editoriales) y su transmisión (correo electrónico, *internet*); sólo en su recepción sigue manteniéndose vivo el soporte analógico (papel, libro, revista), si bien también han aumentado los formatos de comunicación *on line*. Quizá nunca desaparezcan determinados documentos como certificados, testamentos o contratos con firmas manuscritas, porque ofrecen prestaciones irremplazables –¡aunque en España ya exista legislación sobre sus correspondientes digitales!–. Pero hoy es incuestionable la supremacía de lo digital, y si a lo largo de nuestra historia un cambio de tecnología comunicativa supuso evolución en las formas de vida, ¿qué nos puede deparar lo digital?, ¿cómo cambiará nuestra sociedad, país, ciudad, etc.?, ¿qué implicaciones tendrá el salto de una tecnología tan física, como la analógica, a otra de mucho más mental, como la digital? Y a la escuela: ¿qué le espera?, ¿qué cambios debe adoptar para adaptarse a este nuevo contexto?[2] Ésta es mi reflexión breve y provisional sobre el impacto que esta nueva expansión tecnológica va a tener en el ámbito de la enseñanza de la composición. Sin voluntad futuróloga ni afán proselitista, esbozaré algunos cambios que se están generando, así como sus consecuencias en la organización social y en la enseñanza.

De lo analógico a lo digital

Aunque este cambio afecte tanto al habla como a la escritura, nos centraremos aquí en la segunda, contrastando sus principales características:

ENTORNO ANALÓGICO	ENTORNO DIGITAL
Ámbito pragmático	
1. Interlocutores: comunidad de habla (local, nacional, idiomática). Monoculturalidad.	1. Interlocutores: *comunidades virtuales* (tribus virtuales). Diversidad cultural.
2. Acceso limitado a destinatarios y recursos enciclopédicos.	2. Acceso ilimitado.
3. Mundo presencial con coordenadas físicas.	3. Mundo *virtual* y ubicuo.
4. Canal visual. Lenguaje gráfico.	4. Canales visual y auditivo. *Hiper* o *multimedia*.
5. Interacción diferida, transmisión lenta, etcétera.	5. Interacción simultánea, *transmisión instantánea*.
6. Alto coste.	6. Bajo coste.
Ámbito discursivo	
7. *Linealidad*. Itinerario único.	7. *Hipertextualidad*. Diversidad de itinerarios.
8. Intertextualidad retroactiva. Texto cerrado.	8. Intertextualidad proactiva explícita: *enlaces*. *Texto abierto*.
9. Géneros tradicionales: *carta, informe, invitación, libro*.	9. Géneros nuevos: *e-mail, chat, web*.
10. Elaboración oracional.	10. Fraseología específica, sintagmas aislados.
Ámbito del proceso de composición	
11. Procesamiento lento.	11. Procesamiento eficaz: *ingeniería lingüística*.
12. *Sobrecarga* cognitiva.	12. *Descarga* cognitiva. Énfasis en lo estratégico.
13. Aprendizaje *heterodirigido*.	13. Énfasis en los recursos *autodirigidos*.

En lo **pragmático**, el soporte digital favorece la creación de *comunidades* o *tribus virtuales* (núm. 1), de personas que comparten rasgos particulares y que se conectan, interactúan y se desarrollan como grupo a través del entorno digital. En el mundo presencial analógico, las comunidades suelen coincidir con límites político-administrativos (ciudad, provincia, nación o estado) y lingüísticos (idioma, dialecto) –conformando las conocidas comunidades de habla–. Los miembros de estas comunidades suelen compartir rasgos variopintos, además de los discursos: una ubicación geográfica, una nacionalidad, una ideología, la pertenencia a una clase social, etc., lo cual destaca su carácter monocultural. La dinámica comunicativa de estos grupos es relativamente lenta, porque la posibilidad de crear y propagar discursos se reduce al ámbito personal (correspondencia privada) y está limitada por el control político (normas de moralidad, limitación de campañas electorales y panfletos políticos) y los costes económicos.

En cambio, lo digital posibilita el desarrollo de comunidades basadas en cualquier tipo de propósito o actividad, más allá de las "fronteras" tradicionales. Así, un aficiano que viva con un hígado trasplantado –y que quiera conversar con personas en su misma situación–, una lesbiana que busque compañeras o un joven racista que quiera formar una banda establecen contactos a través de la red, crean su propio espacio (una lista o grupo de discusión, un club), conversan, intercambian objetos digitales (fotos, discursos, programas) y desarrollan su particular cultura, al margen de la procedencia de sus miembros. Personas de todo el mundo que difícilmente se habrían conocido por canales analógicos, llegan a conformar una *comunidad discursiva* –en el sentido de que el objeto básico de intercambio y unión es el discurso–, que llena parte de sus vidas y que inevitablemente influye en el resto de las comunidades.

La facilidad con que se desarrollan dichas comunidades depende de las prestaciones que ofrece lo digital: bajo coste de producción y transmisión de discursos; acceso ilimitado, directo y privado a un número ingente de destinatarios y recursos (núm. 2); privacidad y posibilidad de construirse "imágenes" virtuales –*faces*– según los intereses personales (uso de nicks o sobrenombres, personalidades ficticias, fotos retocadas, etc.; núm. 3). Respecto al coste (núm.6), mientras el uso de recursos informáticos y el acceso a la red se generaliza (lugar de trabajo, casa, cibercafés) y abarata, la publicación analógica de revistas y libros o el envío de circulares por correo postal aumenta de precio. Además, el coste ecológico que puede tener el uso de papel (tala de árboles, procesamiento de la masa de papel, etc.) resulta ofensivo con la supuesta "limpieza" de la tecnología informática.

Por otra parte, la diversidad de canales y códigos comunicativos que incluye el medio digital (núm. 4), así como su gran velocidad de transmisión (núm. 5), que permite grados casi simultáneos de interactividad, son las causas del notable dinamismo que presentan dichas comunidades, que nacen, crecen y mueren o evolucionan a un ritmo mucho más alto que las presenciales. Respecto a la integración de códigos, cabe destacar que lo digital integra todo tipo de lenguajes y formatos (habla, escritura, imagen estática y en movimiento, infografía, reproducción virtual, etc.), con lo que se convierte en un poderosísimo sistema multimedia de representación y comunicación de datos –como mínimo en comparación con los limitados recursos tipográficos del escrito–.

En lo **discursivo**, el soporte digital rompe definitivamente la *linealidad* del discurso y organiza el contenido textual de manera hiper e intertextual. Si bien la escritura ya liberó al usuario de la obligación de ceñirse al hilo discursivo (la linealidad del habla, núm. 7), permitiéndole saltar adelante y atrás a su antojo en la

prosa, sólo pudo desarrollar la hipertextualidad de manera casi anecdótica en algunos géneros literarios –como las novelas interactivas para adolescentes o las experimentales como **Rayuela** de Julio Cortázar–. En cambio, el entorno digital utiliza el *hipertexto* como estructura básica: el escrito lineal y unidireccional se rompe en diversidad de fragmentos autónomos que se conectan entre sí con enlaces *(links)* o *llamadas* que permiten saltar ágilmente de uno a otro, en cualquier dirección –como una araña que se desplaza a través de una telaraña o de una red–. Además, hechos como el tamaño relativamente reducido de la *pantalla* (que constituye la *unidad visual digital*, como la *página* lo es en el entorno analógico) o el interés de fomentar la interactividad (de que el lector pueda decidir qué fragmentos quiere leer y en qué orden) inducen a los autores a preferir los fragmentos breves de texto a los extensos.

El hipertexto genera cambios relevantes en el procesamiento verbal. Prescindiendo de los aspectos técnicos (uso de programas y lenguajes informáticos) y desde la óptica de la producción, el autor debe atender a exigencias lingüísticas nuevas (atomización del discurso en unidades pequeñas y autónomas, organización jerárquica e interconectada de las mismas, búsqueda de enlaces adecuados y títulos de enlace comprensibles, etc.), al mismo tiempo que prescinde de las asociadas a la linealidad (ordenación del contenido en un único hilo argumental, establecimiento de una progresión de lectura: de lo conocido a lo nuevo, de lo básico a lo complejo, etc.). Puesto que se suele manejar una gran cantidad de datos, dispuesta a través de numerosas páginas y enlaces, el autor debe poder calcular con precisión las necesidades de su hipotético lector, para facilitarle accesos directos y eficaces a los objetivos perseguidos. Si además resulta que no existe ningún prototipo de lector, sino una infinidad de individualidades con grados diferentes de conocimiento previo, que se acercan al hipertexto con intereses y propósitos diversos, el autor debe prever varios itinerarios de lectura para atender a esta diversidad.

Desde la óptica de la recepción, el lector deja de conducir por una carretera única, para pasar a circular por un entramado complejo de vías, en cuyos cruces debe tomar decisiones de a dónde ir y por qué lugar. Este hecho le exige desempeñar un papel más activo en el proceso de lectura: debe ser consciente de sus propósitos (¿qué datos busco?, ¿qué enlace elijo?), debe evaluar de manera continuada su nivel de *comprensión (¿qué entendí y qué no?) y buscar* los caminos para llenar las lagunas identificadas (¿dónde puedo encontrar lo que me falta?). Los errores en la identificación de objetivos o en la selección de enlaces provocan pérdidas de tiempo e información, además de un grado variable de fracaso en la lectura: el lector se pierde en un mar de datos y enlaces sin interés, incapaz de encontrar lo que busca. (Para una discusión detallada sobre las diferencias entre lectura de textos analógicos e hipertextos, ver Dillon, 2000).

Si los enlaces internos *(intratextuales)* entre componentes de un mismo discurso son el fundamento del hipertexto, los enlaces externos entre textos diferentes nos introducen en el ámbito de la *intertextualidad* (núm. 8). Un documento analógico indica también con citas directas e indirectas y referencias bibliográficas, los préstamos y las conexiones que mantiene con otros textos, pero las características y los objetivos de dichas interrelaciones difieren de las de los enlaces digitales. En libros y artículos impresos, las referencias son retroactivas porque remiten solo a documentos elaborados en el pasado (o, como máximo, en prensa) y tienen el propósito de reconocer la autoría de ideas o palabras, o de remitir a informaciones, autoridades o hechos que constituyen un argumento para el discurso que se está elaborando. Se presupone sutilmente así que el resto del contenido, el que carece de referencias, es *responsabilidad* del autor del discurso, o sea creación propia, original, lo cual postula además que existe una unidad textual delimitada (con límites precisos, como mínimo físicos) con un autor individual.

Al contrario, los enlaces de documentos digitales son proactivos ya que sólo se refieren a sitios *web* del presente –o del futuro, puesto que las *webs* se actualizan periódicamente–, y tienen por objetivo ofrecer al usuario acceso inmediato a más información. La elección de enlaces no se basa en el reconocimiento de citaciones o voces diversas ni en la construcción de una argumentación, sino en el interés y la utilidad que puedan tener para el lector. Al mostrar y utilizar de manera explícita las relaciones intertextuales que mantienen los discursos entre sí, el usuario salta de un lugar a otro de la red, de un discurso a otro, en busca de sus propósi-

tos –casi sin darse cuenta y sin saber si cambió o no de web-discurso–, y se desvanecen los conceptos de límite o unidad textual, de contextualización espacio-temporal, de autoría e incluso –en parte– de originalidad. De hecho, cuantos más enlaces intra e intertextuales incluya el documento virtual más relaciones diversas entre datos permite para adaptarse a los propósitos del usuario. Emerge así a la superficie la consabida polifonía e intertextualidad bajtiniana, que permanecía oscura o escondida en el documento analógico: redactores y lectores somos más conscientes de la naturaleza social del discurso y de la función de simple peldaño de una escalera que realiza un texto o un autor en el entramado discursivo de una comunidad. Y es que ìla web no es otra cosa que un documento gigantesco de unos cuantos centenares de millones de páginas, producidas por millones de autores y almacenadas en centenares de miles de computadoras de todo el mundoî (Xavier Alamán citado por Palau. 1998) o un docuverso, un universo de documentos (Mengual, 2000).

En conjunto, con la estructura hiper e intertextual el escrito se convierte en un objeto comunicativo más abierto (que admite actualizaciones continuadas), versátil (permite diversidad de itinerarios), interconectado (relacionado con el resto de recursos enciclopédicos de la red) y significativo (multiplica sus posibilidades interpretativas).

Por otra parte, el entorno digital ha creado nuevos géneros (*e-mail, chat,* sitio web) y formatos discursivos (interfaz o *interface* de pantalla, etc.; núm. 9), que poco a poco van estandarizando sus usos ling¸ísticos, con estructura, registro y fraseología particulares (núm. 10). En el plano estructural, por ejemplo, es corriente que un *e-mail* arranque con un informal *Hola, X*, y termine con el nombre del autor y un membrete con sus datos (apellidos, cargo, direcciones, etc.), separado con cenefas gráficas –al revés que una carta tradicional, que lo lleva al principio–. Otros rasgos son que el mensaje puede incluir fragmentos copiados literalmente de otro *e-mail* (marcados con el signo > al principio de cada línea y con la indicación *X* escribió: al inicio) e incluso documentos (o *attachment*) en formatos variados (texto, foto, vídeo, dibujo, etc.). Del mismo modo, es habitual que la página de superficie de una web incluya el menú y los submenús o índices de la misma para guiar al navegante, así como los iconos con los enlaces para acceder a las páginas interiores; o que la rutina conversacional del *chat* exija saludar informalmente a los interlocutores cuando se entra a la habitación *(room)* y despedirse cuando se sale, ¡aunque sean desconocidos e invisibles!

En el plano léxico, los términos semiespecializados usados en el párrafo anterior en inglés *(chat, attachment, interface)* y español *(menú, habitación, navegante, icono, enlace, página de superficie, entrar, salir, etc.)* son una buena muestra del vocabulario específico de estos nuevos géneros. También son frecuentes las abreviaturas, por ejemplo *Re*: por respuesta en el descriptor temático (o *subject*) de *e-mails*, *pixs* por *pictures* o fotos, *aka* o *a. k. a.* por *also known as* (también conocido como), o *FAQ* por *frequent asked questions* (preguntas más frecuentes). Finalmente, en el plano sintáctico, los límites reducidos de la pantalla informática y de los campos o espacios donde debe escribirse (mensajes, denominaciones de iconos, menús, etc.) favorece el uso de sintagmas nominales aislados (como títulos o etiquetas), a diferencia de la elaboración de oraciones completas típica de la documentación analógica.

Respecto al **proceso de composición**, las distintas aplicaciones informáticas inciden de modo sustancial en la tarea de escribir. Nadie duda hoy de que, con procesador de texto, verificador ortográfico y gramatical, revisor estilístico –legibilidad, grado de formalidad–, diccionario de sinónimos o asistente para la redacción

y traducción de documentos preestablecidos (programas de *ingeniería lingüística*; núm. 11), un autor consigue escritos mejores y más elaborados con menos esfuerzo y tiempo: la escritura analógica tiene un procesamiento más lento y muchos menos recursos o apoyos. Si bien el nuevo verificador equivale al cuaderno de ortografía, el libro de gramática y el diccionario a los CD en línea, o las teclas de copiar y pegar a las tijeras, el pegamento y la goma de borrar, el entorno digital integra todos estos recursos en la computadora, con el fin de que el autor pueda usarlos simultáneamente y de modo casi automático.

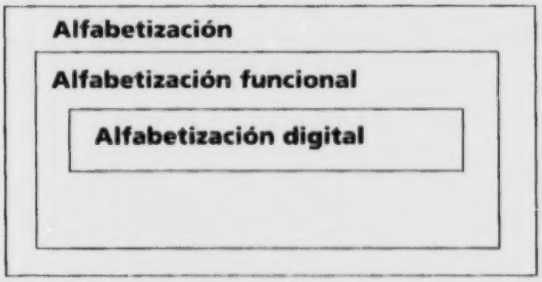
Desde otro punto de vista, en un entorno analógico el autor debe resolver sólo con sus recursos mentales "naturales" (memoria de trabajo, memoria a largo plazo, procesos de análisis, revisión, generación de ideas, inferencia, etc.) el amplio espectro de exigencias lingüísticas que impone la elaboración de cualquier escrito: desde la construcción de un significado hasta la corrección tipográfica. La investigación sobre la composición de expertos y aprendices ha mostrado que los primeros se caracterizan por haber automatizado hasta un nivel subconsciente los aspectos más superficiales de la composición (copia o transcripción, ortografía, etc.), de modo que dedican sus recursos cognitivos a las cuestiones de fondo (elaboración del significado, análisis de la situación retórica, etc.). En cambio, los aprendices, con escasa automatización, sufren a menudo el fenómeno conocido como *sobrecarga cognitiva* (núm. 12), por el que su memoria de trabajo no alcanza para todas las exigencias de composición al quedar prematuramente sobresaturada; los errores o las imperfecciones del texto –que el propio autor puede reconocer en otro momento– se explican así como datos que la memoria no pudo procesar durante la composición al estar copada con exceso de demandas. En este sentido, la tecnología digital permite que el autor "descargue" su memoria saturada, asignando a la máquina la parte más mecánica de la composición, según sus intereses, y que reserve para su propia mente los aspectos estratégicos.

Finalmente, el entorno digital ofrece sistemas aparentemente más eficaces de autoformación para que los individuos puedan usar de modo autónomo el sistema (núm. 13). Muchos programas poseen varios niveles de utilización (funciones básicas y avanzadas, para principiantes o expertos), sofisticados *menús de ayuda* o recorridos iniciales de *visita* o *familiarización*; los juegos informáticos suelen tener varios niveles de dificultad, y ningún jugador puede saltar de nivel sin haber adquirido la habilidad y el conocimiento necesarios para hacerlo; el mismo hipertexto facilita que la información se suministre a cada usuario según sus necesidades, de manera *autodirigida*. Este conjunto de mecanismos facilita que el lector-autor digital pueda aprender de manera notablemente autónoma, a diferencia del aprendizaje de la escritura analógica, que exige más interacción presencial con expertos. Una buena prueba de ello es el buen dominio del entorno digital que tienen muchos adolescentes al llegar a la escuela, muy superior en muchos casos al de sus docentes.

En resumen, el advenimiento del entorno digital en el uso de la escritura está cambiando de manera profunda las prácticas comunicativas en los planos pragmático, discursivo y procesual. *Internet* facilita el surgimiento de comunidades sociales particulares, al margen de los grupos administrativos y lingüísticos habituales, que rompen el tradicional aislamiento monocultural. Surgen géneros discursivos nuevos, con estructura, registro y fraseología particulares, y la computadora está cambiando el perfil cognitivo de los escritores, que descargan las tareas más mecánicas en la máquina para concentrarse en la estrategia comunicativa. Un nuevo orden escrito emerge al ritmo que se impone lo digital.

En el aula

La primera consecuencia que podemos sacar del análisis anterior es la necesidad de añadir un nuevo ámbito al concepto de alfabetización: el **digital**. Como muestra el cuadro, podemos distinguir tres ámbitos concéntricos: la **alfabetización** tradicional, centrada en la capacidad de usar la correspondencia habla-escritura; la **alfabetización funcional**, centrada en las capacidades comunicativas de usar la lectura y la escritura de modo eficaz (comprender ideas generales y secundarias, discriminar datos relevantes e irrelevantes, hacer inferencias, etc.) en el mundo letrado analógico, y la **alfabetización digital**, centrada en las capacidades específicas que impone el soporte digital en el uso de la escritura, esbozadas más arriba.

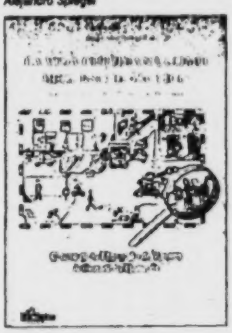


Nadie a estas alturas discute la conveniencia de incluir enseñanzas digitales (computación, *internet*, etc.) en el currículum escolar, pero sí resulta más controvertida la manera de hacerlo. En muchos casos, lo digital entra en la escuela como un instrumento tecnológico, no como un fin en sí mismo: es una asignatura complementaria de "tecnología", independiente del resto del currículum. El centro dispone de un aula de informática o computación, que visitan periódicamente los distintos grupos de alumnos para recibir instrucción aislada, práctica y rudimentaria, sobre cómo usar las máquinas.

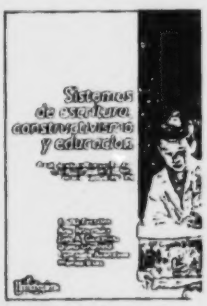
Pero si entendemos el entorno digital –tal como lo hemos presentado– como una extensión de las potencialidades del lenguaje, creo que debe enfocarse su enseñanza de un modo más profundo. Puesto que la escritura digital empieza a ser ya tan importante como la analógica –y su futuro es incuestionable–, la alfabetización tendría que dar prioridad o equivalencia a lo digital respecto a lo analógico. La clase de lengua escrita tendría que hacerse en buena parte con computadoras. Y si el lenguaje escrito es el instrumento fundamental de las asignaturas científicas, también resulta relevante que las ciencias naturales y experimentales usen tecnología digital para el desarrollo de sus contenidos. Si cualquier maestro es maestro de lengua, si saber física significa poder hablar y escribir de física, es indudable que el maestro de física tiene que poder usar la computadora con sus alumnos en clase.

En concreto, destaco los siguientes puntos, relacionados con el equilibrio entre lo analógico y lo digital en el aula:

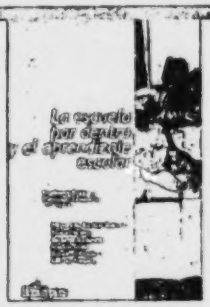
La vida cotidiana como recurso didáctico
Alejandro Spiegel



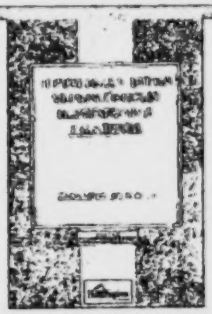
Sistemas de escritura, constructivismo y educación
Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y otros autores



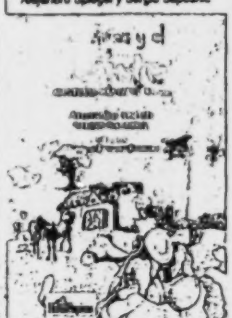
La escuela por dentro y el aprendizaje escolar
Miguel Angel Santos Guerra, Nora Elichiry y otros autores



El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura
María Milian, Anna Camps y otros autores



Los chicos y el Quijote
Alejandro Spiegel y Sergio Saposnic



NOVEDADES 2000

HomoSapiens
EDICIONES

Sarmiento 646 / 2000-Rosario
Santa Fe / Argentina
Telefax: 54-341-4243399
Email: h_sapiens@elsitio.net

218 BEST COPY AVAILABLE

◇ **Comunidades discursivas**. La enseñanza de la composición topó tradicionalmente con la dificultad de encontrar contextos de escritura auténticos para el aprendiz e interlocutores reales diferentes del docente. En un entorno analógico, las respuestas posibles a este reto se limitan a los intercambios dentro del centro (entre alumnos o grupos de nivel diferente), con la comunidad escolar (escribir a padres, a hermanos) o a través de algunos canales preestablecidos (periódicos de escuela, la correspondencia con amigos o *penfriends*). Pero el entorno digital abre un abanico amplísimo de posibilidades: *e-mails* y listas de distribución, *chats* de discusión de temas de interés, participación en programas internacionales de intercambio de datos, etc. Estas opciones resultan sobretodo relevantes para los centros más aislados (escuelas únicas, rurales, pueblos alejados, etcétera).

◇ En esta línea cabe destacar iniciativas como las de muchos *Writing Centres* o *Labs*, de universidades y *colleges* norteamericanos, que han desarrollado *webs* y tutoriales en línea muy exhaustivos e interesantes (véase por ejemplo el *Online Writing Lab*, de Purdue University). También resulta curioso y esperanzador el Calibrated Peer Review (CPR)™, un entorno virtual de escritura y revisión entre pares, en la línea de los revisores de revistas científicas. También es interesante la revista virtual *Kairos*, especializada en escritura digital y sistemas en línea de enseñanza-aprendizaje de la comunicación escrita.

◇ **Usos analógicos**. La escritura analógica sigue teniendo vida y utilidad en un mundo eminentemente digital, como género manuscrito particular (tarjetas para regalos, dedicatorias, cheques, notas), como producto final de recepción (lectura de libros, cartas, etc.) y como herramienta complementaria para algunas subtareas de la composición digital (anotar las ideas sobre papel antes de introducirlas en la computadora, hacer esquemas gráficos sobre papel, revisar un borrador sobre una impresión, etc.). El tratamiento didáctico de la escritura tendría que seguir esta línea, poniendo énfasis en la complementariedad de ambos soportes.

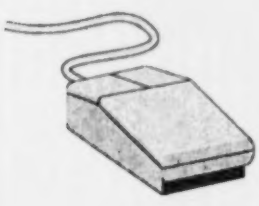
◇ **Destrezas manuales y técnicas**. La irrupción del paradigma digital exige incluir en el programa educativo las destrezas manuales y técnicas implicadas en el uso de la computadora (manejo del teclado, dactilografía, mantenimiento de la computadora, condiciones de seguridad, acceso a *internet*, al lector de CD, etc.) y de los programas más básicos (*e-mail*, edición de hipertextos, etc.). En niveles superiores, pueden enseñarse opciones avanzadas como la creación de macros para autocorregir los errores ortotipográficos reiterativos o el uso de programas de esquemas y dibujo. Tampoco pueden olvidarse las cuestiones éticas: prestar atención a los elementos destructivos (virus, gusanos, caballos de Troya, etc.), respeto a la intimidad y limitación del correo masivo, usos lícitos de la red y del anonimato, etc. La inclusión de estos aspectos de ningún modo supone la eliminación de los equivalentes analógicos (caligrafía, organización de la página, etc.), igual que la llegada de la calculadora al aula no significó

219

el abandono de la enseñanza de las operaciones básicas de cálculo. El aprendiz debe dominar la tecnología analógica con la misma destreza que la digital.

◇ **Computadoras y gramática**. El uso de industrias de la lengua (verificadores ortográficos, correctores estilísticos, diccionarios *on line*, etc.) exige un replanteamiento de la educación gramatical relacionada con el uso de la escritura. Tan ingenuo resulta cerrar los ojos a este hecho –y seguir enseñando sintaxis y morfología como antes–, como presuponer que la máquina resuelve todas las dificultades de manera instantánea. El alumno debe aprender a usar estos nuevos formatos de manera adecuada; por ejemplo, debe conocer los límites del verificador gramatical (cuestiones que no incluye, ultracorrecciones), debe tener criterios para elegir el sinónimo apropiado para cada contexto (según la acepción semántica, el registro, el género discursivo), debe poder elegir entre las distintas opciones que ofrece un corrector de estilo (extensión de la frase, nivel de formalidad). Todas estas cuestiones exigen tener conocimientos lingüísticos relevantes sobre la estructura del idioma y el uso de la escritura en cada contexto; pierden interés los aspectos más mecánicos y superficiales (reglas de ortografía, conjugaciones verbales), que resuelve automáticamente la máquina.

En definitiva, la llegada del entorno digital también está provocando cambios importantes en el ámbito educativo. Enseñar a escribir hoy de ninguna manera puede ser igual a como era hace tan solo treinta años, cuando no existían computadoras personales, ni *internet* ni *e-mails* –y cuando lo más sofisticado era una máquina eléctrica de escribir–. Si queremos que la didáctica de la escritura siga respondiendo a los usos sociales, externos a la escuela, y que el alumno aprenda en el aula lo que necesita saber hacer en la comunidad, no podemos olvidar este cambio tan trascendental.



Notas

1. Debo y agradezco a Sebastián Bonilla, Cristina Gelpí y Jaume Palau numerosos comentarios sobre versiones previas de este artículo, que me ayudaron a desarrollar ideas y corregir errores. Una versión reducida de este texto se publicará en la revista del CETEX (Centro de Estudios Textuales) del Instituto Pedagógico El Libertador de Maturín (Venezuela), como actas de las jornadas "Didáctica del texto escrito", celebradas en junio del 2000 en aquella ciudad. La presente versión expande, detalla y documenta las ideas principales del texto.

2. A título de ejemplo, un estudio sociológico reciente (Nie y Erbring, 2000) apunta, entre otros datos, que el uso de la tecnología digital (comunicaciones, compras, búsqueda de ocio e información en *internet*) crece a medida que los usuarios se familiarizan con el medio y que provoca que disminuya el seguimiento de los medios de comunicación más tradicionales o incluso el contacto con el entorno social.

Daniel Cassany
E-mail de contacto:
HYPERLINK "mailto:daniel.cassany@trad.upf.es"
daniel.cassany@trad.upf.es Sitio personal:
HYPERLINK http://www.upf.es/dtf/xarxa/atomium.jpg
http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/index.htm

Bibliografía

Calibrated Peer Review (CPR)
tm http://cpr.molsci.ucla.edu:8800/cpr info)

Cassany, Daniel (1999) **Construir la escritura.** Barcelona. Paidós, 2da. edición, 2000.

Dillon, Andrez (2000) **Selected Online**

Publications by Andrew Dillon. "http://www.slis.indiana.edu/adillon/web/rescont.html" \t "_blank" http://www.slis.indiana.edu/adillon-/web/rescont.html

Mengual, Victoria. "L'hipertext a la WWW o el germà il-legítim del docuvers." Trabajo de licenciatura. Barcelona: UPF, HYPERLINK "http://clea.mareotis.com/hipertext/html" http://clea.mareotis.com/hipertext/html

Nie, Norman H. y Lutz Erbring (2000) "Internet y sociedad", **Quark,** 18, 15-22.

Online Writing Lab. Purdue University HYPERLINK http://owl.english.purdue.edu/ http://owl.english.purdue.edu/

Palau, Jaume. (1998) "Redacció i elaboració de pagines web". Barcelona, Servei de llengua catalana, Universidad de Barcelona.

220
BEST COPY AVAILABLE

JORGE E. VACA URIBE

Jérôme no lee como debe... según las teorías contemporáneas de la lectura

Hace ya quince años que nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cómo evoluciona la lectura de los niños? En este trabajo reflexionaremos en torno a este interrogante, haciendo uso de los resultados de una investigación longitudinal (Vaca, 1997) y a través de la exposición fragmentaria de un solo caso, Jérôme, de quien estudiamos su manera de leer durante seis años.

En la exposición completa de la investigación, habíamos concluido que todos los fenómenos observados durante las diferentes lecturas de Jérôme no tienen ninguna particularidad excepcional y que, al contrario, son representativas de los dos grupos de niños mexicanos (y por lo tanto hispanohablantes) que fueron longitudinalmente estudiados.

A medida que avancemos en la exposición de algunos de los fenómenos observados, analizaremos tres perspectivas, correspondientes a tres importantes teorías o ideas fundamentales

Maestro en Ciencias, Director e investigador del Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Xalapa, México.

acerca de la lectura o, más específicamente, acerca del procesamiento del texto escrito: la idea de *decodificación* de letras a sonidos, representada principalmente por Bloomfield; la teoría de la *lectura global* representada por Decroly y la de la lectura vista como *"un juego psicolingüístico de adivinanzas"*, punto de vista que fue sostenido por F. Smith y K. Goodman.

Estas perspectivas están sostenidas por autores "viejos", pero siguen vigentes en autores contemporáneos: la decodificación ahora es llamada *ensamblaje fonológico* (véase Sprenger-Charolles, 1996 y Fayol y Jaffré, 1999, ambos bajo la influencia del modelo de Frith, 1985); la lectura global se convirtió en un *procedimiento logográfico* de reconocimiento de palabras (y/o, según los autores, la vía directa de acceso al léxico ortográfico); por su parte, la tercera, como idea fundamental de predicción, deducción o anticipación ha perdido terreno, aunque está también presente en los más actuales estudios sobre el procesamiento del lenguaje oral (Blanche-Benveniste, 1986).

Por lo anterior afirmamos que esas tres diferentes perspectivas de la lectura están presentes en los análisis contemporáneos de los problemas relativos a la lectura de textos y su evolución. Deseamos, sin embargo, discutir a través de los viejos autores, porque en el fondo las ideas son las mismas. Intentaremos, pues, poner en correspondencia los hechos observados en la investigación con los postulados y las implicaciones teóricas de esas diferentes perspectivas de la lectura.

Antes del advenimiento de la psicolingüística, había dos concepciones predominantes de la lectura. Según la primera, de hecho muy antigua, ésta es un proceso de decodificación. Es citada por F. Desbordes (1995) como el esquema progresivo de la lectura en la Roma antigua:

> "(...) tenemos algunos testimonios muy claros sobre la manera en que se aprendía a leer en la antigüedad (...) Primero los niños aprendían las letras, luego las sílabas, todas las sílabas posibles, una por una; después formaban palabras con esas sílabas y por fin elaboraban con esas palabras la enunciación completa. En la antigüedad no se trata en modo alguno de 'lectura global', sino que se parte de la letra para llegar a formar grupos cada vez mayores que dan nacimiento a unidades de una naturaleza nueva" (1995:273).

De cierta manera, esta concepción está viva. Bloomfield la expuso en estos términos:

> "Con el objeto de leer un sistema alfabético se debe tener inculcado el hábito de producir los sonidos de la propia lengua cuando se ven marcas gráficas que convencionalmente representan a los fonemas. Por supuesto, un lector bien entrenado, lee sobre todo en silencio; sin embargo sería mejor ignorar por el momento este hecho, especialmente si sabemos que el niño aprende primero a leer en voz alta. El lector experto de inglés, entonces, tiene muy practicado e inculcado el hábito de emitir un sonido del inglés cuando ve la letra **p**, otro sonido cuando ve la letra **i**, otro, cuando ve la letra **n**, etc. De esta manera, él enuncia la palabra convencionalmente aceptada cuando ve una combinación de letras como *pin, nip, pit, tip* y lo que es más, todos los lectores estarán de acuerdo con los sonidos que emiten cuando ven combinaciones no convencionales, como *pid, nin, pim*. (...) El primer paso, que puede ser divorciado de todos los subsecuentes, es el reconocimiento de las letras. Decimos que un niño reconoce una letra cuando puede, bajo pedido, dar una respuesta específica ante ella. (...) El segundo estadio incorpora palabras con ortografías regulares en las que las dobles consonante y otros digramas aparecen con usos consistentes, como **ll** en *well*, **th** en *thin*, **sh** en *shin*, **ch** en *chin*, **ee** en *see*, **ea** en *sea*, **oa** en *road*, **oo** en *spoon*. El tercer estadio incorpora ya palabras cuya ortografía puede ser llamada semi-irregular, por ejemplo en *line, shine, mile, while*; o en *bone, stone, hole, pole*. El último estadio por fin, incorpora palabras con ortografía irregular como *father, mother, night, all, rough, cough, though*" (1942:229).

La segunda concepción es la "globalista" y fue desarrollada por Decroly (1927). El reportó experiencias de enseñanza a través de las cuales explicitó su concepción del proceso de aprendizaje de la lectura:

> "*El principio de la globalización aplicado a la educación del lenguaje hablado y escrito... Experiencias de escritura global en niños normales.* Es sobre todo en su aplicación a la lectura que los mecanismos de la globalización han llamado la atención. Sin embargo, desde el principio hemos señalado que la escritura podía ser adquirida *sin pasar por los elementos.*" (1927:324)... "Las experiencias reportadas muestran que en tres meses, con 15 ó 20 minutos de ejercicios diarios, la mayor parte de los niños puede, sin pasar por los ejercicios de escribir palitos, rayas, curvas, letras o sílabas, obtener una escritura conveniente, si no perfecta,

con tal que la maestra tenga ella misma una escritura regular (...)" (1927:332).

Analizando una experiencia pedagógica con niños mudos concluyó:

> "La aplicación del método global con los 'sordomudos' ha mostrado los hechos siguientes: a) Los niños sordomudos de 6 años en promedio pueden adquirir la lectura de textos visuales, la lectura de labios, la escritura y la ortografía por el procedimiento ideo-visual o global... b) Este procedimiento es mucho más agradable y más fructífero para los niños y para los maestros que el procedimiento analítico sintético (...)" (1927:345).

Haciendo abstracción del hecho de que la enseñanza permanece relativamente indiferenciada del aprendizaje, en las dos concepciones expuestas, podemos observar las ideas implícitas sobre la lectura: la primera supone que la letra es la unidad de procesamiento, que es decodificada a su sonido correspondiente y que existe un proceso de síntesis de los sonidos obtenidos por decodificación, jamás bien explicado; la segunda, por el contrario, se apoya sobre el reconocimiento de configuraciones completas, "sin pasar por los elementos"; esas configuraciones son generalmente las palabras gráficas anteriormente aprendidas (memorizadas), contrastadas y comparadas con las palabras que se intenta identificar en un momento determinado de la lectura.

En su versión moderna, podemos encontrar textos como el siguiente:

> "Frith define [la fase logográfica] como apoyada en asociaciones directas, sin mediación fonológica, entre una forma visual concreta (logos) y un sentido. El reconocimiento de estas formas se efectúa a partir de índices diversos a la vez inherentes a la palabra misma (...) y al contexto" (Fayol y Jaffré, 1999:146).

Ferreiro (1988) ha mostrado que existe una psicogénesis del principio alfabético de escritura (independiente de los métodos de enseñanza a los que el niño ha sido expuesto): todos los niños deben reconstruir el principio de la correspondencia fonográfica, pero a través de diferentes períodos psicogenéticamente ordenados de conceptualización diferenciada de las relaciones entre la lengua (oral) y su representación escrita. Entonces, los niños "pasan por los elementos" para aprender a escribir o para poder leer.

Según la tercera concepción, la lectura es un proceso psicolingüístico de muestreo, predicción, prueba y confirmación. Cuando la psicolingüística nació, el objetivo de la disciplina fue explicar los mecanismos psicológicos de adquisición y de uso del lenguaje. La investigación de los mecanismos de adquisición, de interpretación y de producción del lenguaje oral fomentaron la construcción de nuevos esquemas explicativos de los mismos mecanismos pero referidos al lenguaje escrito. A finales de los años sesentas y al principio de los setentas, la lectura fue interpretada como un proceso muy activo, esencialmente "no-visual" en el cual

> "el proceso receptivo comienza con la exposición al *input* fonológico o gráfico y termina con el significado como *output*, pero el usuario eficiente del lenguaje toma la ruta más directa y toca el menor número de puntos intermedios para alcanzar su objetivo. Él logra esto *muestreando*, confiando en la redundancia del lenguaje y en su conocimiento de las construcciones lingüísticas. Él *predice* estructuras, las prueba contra el contexto semántico que construye a partir de la situación y del hilo del discurso y luego las *confirma* o las refuta conforme procesa más lenguaje. Los procesos receptivos del lenguaje son ciclos de **muestreo**, **predicción**, **prueba** y **confirmación**. El usuario del lenguaje confía en estrategias que producen la predicción más confiable con el mínimo uso de la información disponible... Ni escuchar ni leer son procesos precisos; y, de hecho, lo que el usuario del lenguaje percibe es en parte lo que ve o escucha y, en parte, lo que espera ver o escuchar" (Goodman, 1973:23).

Para que el lector pueda apreciar la semejanza en los planteamientos viejos y nuevos, citamos un texto reciente de Blanche-Benveniste:

> "Todos los estudios muestran que, cuando se trata de nuestra propia lengua, más que escuchar, reconstruimos los enunciados; los reconstruimos en función de las previsiones que acostumbramos hacer sobre nuestra lengua, y según el grado de probabilidad de tal o cual elemento. Por ejemplo, muchos transcriptores 'oyen': 'mi cuñado' [*mon beau-frère*] allí donde el hablante dice 'mi pobre hermano' [*mon pauvre frère*], porque 'cuñado' es para ellos más probable. El transcriptor 'oye' también en función de los juicios que hace sobre el hablante; si el hablante es una persona poco educada, tenderá a oír muy pocos 'ne' de negación [se trata del primer elemento de la negación doble del francés, facultativo en ciertos contextos, especialmente en lengua oral], porque presupone que con esa educa-

ción es probable que diga *'on sait pas où on va'* [uno no sabe adónde va] antes que *'on ne sait pas où on va'*. Del mismo modo, el transcriptor corre el riesgo de oír giros sintácticos triviales ahí donde puede oírse un giro muy próximo pero más refinado, si se hace un gran esfuerzo de atención (...)" (Blanche-Benveniste, 1998:24).

Esta tercera concepción se expresó en contra de las ideas de aprendizaje implícitas de la lectura en los métodos analítico-sintéticos, y contra los principios globales de lectura.

Junto al artículo de Goodman, aparece uno de Smith (1973) titulado "Decodificación: la gran falacia"; se expone en él una serie de argumentos contra la visión de la lectura como decodificación:

> "La decodificación a sonidos no es el camino natural hacia la lectura. Argumentaré que el significado puede ser extraído de secuencias de palabras escritas independientemente de sus sonidos y que de hecho el significado debe ser comprendido si los sonidos están por ser apropiadamente producidos. Falta demostrar que ésta es, de hecho, la manera en la que un lector experimentado lee y también demostrar que –y explicar cómo– durante el aprendizaje de la lectura, los niños instintivamente parecen saber que la lectura implica lectura de significados, no lectura para identificar palabras individuales... Pero si no se está leyendo palabra por palabra, obviamente no se está leyendo por decodificación a sonidos. El punto de vista de la decodificación requiere un modelo de lectura palabra por palabra y cualquier evidencia de que el lector no lee palabra por palabra es evidencia en contra de la hipótesis de la decodificación" (1973:70-71).

Esas son algunas de las ideas fundamentales con las cuales los investigadores actuales intentan planificar sus investigaciones, interpretar sus resultados y elaborar sus modelos explicativos de los procesos psicolingüísticos de la lectura, si bien recientemente se ha dado mucho énfasis al procesamiento semántico del texto, más que al procesamiento superficial, por lo que hay relativamente pocos estudios acerca de aquel nivel de procesamiento, sobre todo tratándose a un nivel textual, ya que los estudios experimentales a nivel del reconocimiento de palabras aisladas son muy abundantes.

Veamos qué pasa si ponemos en correspondencia los comportamientos de un lector que evoluciona (Jérôme) con los postulados teóricos expuestos.

Método

Registramos en audiocassettes diversas lecturas (de diferentes materiales) realizadas por dos grupos de niños en el contexto de una entrevista clínica: un grupo de oraciones escritas con o sin imagen, sobre tarjetas individuales para los niños más jóvenes y "más principiantes"; pero, sobre todo, solicitamos la lectura de **textos** completos o de pequeños fragmentos iniciales de cuentos de la biblioteca escolar.

Población

Interrogamos a dos grupos de niños: uno pequeño de 6 niños (de entre 6 y 12 años) estudiados durante 3.77 años en promedio, con 8 lecturas diferentes registradas (también en promedio) y un grupo de 14 niños estudiado durante un año con 7 lecturas y con una edad de 9.12 años en promedio. Jérôme pertenece al primer grupo de niños y frecuentaba una escuela privada que utiliza métodos de enseñanza muy actualizados, en particular respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura. Es muy importante subrayar que los educadores de esta escuela aplicaban los postulados de F. Smith y K. Goodman en relación con la lectura y que intentaban invitar a los niños a "anticipar" los contenidos de los textos en lugar de fomentar la decodificación durante el aprendizaje o inicio de la lectura. Llamaremos a este grupo "Galileo" (del nombre de la escuela).

El segundo grupo de niños frecuentaba pequeñas escuelas rurales y eran niños que habitaban comunidades con muchas carencias elementales. Los niños se desarrollaban en diversos grados de marginación geográfica, económica y sociocultural a veces muy aguda. Los educadores de esas escuelas son jóvenes estudiantes que ganan una pequeña remuneración y obtienen una beca limitada para continuar sus estudios después de haber trabajado como maestros durante un año. No son profesionales y sus métodos de enseñanza suelen ser tradicionales; se apoyan frecuentemente en la decodificación del material escrito para el aprendizaje de los niños. Llamaremos a este grupo "CONAFE" (nombre de la institución que dirige su educación).

Materiales de lectura y transcripción

Transcribimos la entrevista completa y la lectura. Después, codificamos la lectura con la ayuda de diferentes tipografías señalando los fenómenos que, según nosotros, son los más importantes y significativos, como los errores, los titubeos, los retrocesos y las repeticiones, que son reveladores importantes de los mecanismos de lectura de la misma manera que lo son al estudiar la oralidad, como Blanche-Benveniste (1986) lo ha señalado:

> Debemos tomar en serio lo que aparece a primera vista como apuros de la producción: son, de hecho, reveladores de funcionamientos esenciales de la lengua (en Blanche-Benveniste, 1998:28).

A continuación presentamos una muestra de las transcripciones de la primera y la última de las lecturas de Jérôme para mostrar cuáles son los límites extremos de su evolución registrada y nuestro código elemental de transcripción.

Jérôme (6.16)

Texto: El mango está maduro (con imagen)

El-man-jo ...el mango es-tá-ma-duro...el mango es madu...el mango es madura...maduro

- Los fragmentos con subrayado simple corresponden a palabras gráficas leídas separadamente del resto. Les llamaremos **agrupamientos uniléxicos**.
- El guión corresponde a una pausa durante la lectura.
- El doble subrayado identifica un agrupamiento que incluye un error de lectura (sea significativo o no).
- Los fragmentos ~~barrados~~ corresponden a fragmentos ya leídos pero repetidos durante la lectura.
- Los fragmentos escritos en caracteres pequeños corresponden a uno o más fragmentos que el niño agrupa entre dos pausas, de letras que no corresponden a una o más palabras gráficas completas. Son, en general, agrupamientos gráficos que corresponden a agrupamientos silábicos o pseudosilábicos. Les llamaremos **agrupamientos subléxicos.**

Texto: Indio (con imagen)

in-dió...índio

Texto: Los animales están en el río

los-an-nimales-es-tán-en-el-río

[Sin leer. ¿Qué dice?] los animales están en el río

Texto: El jefe indio levantó su lanza (con imagen)

el...el (no) el-je-fe-in-di-o-le-van-tó-su-i-a-n-za... [] ¿su-tiránza?... [] in-dio-le-vantó su-lan-za... [] su-lanza-

[¿Qué es eso?] el-indio-levantó-su lanza

Texto: El pobre sapo pisó un clavo (sin imagen)

el-po-dér...el-po-drré...el pódre-sa-po-pi-só-un-cla-vo...el po...el-pobre...el pobre-sapo-pisó-un-clavo

Texto: El pato saltó sobre las ramas (sin imagen)

el-pa-to-se...(¡no!) sa-l..(¡no!) el-pato-sa-t (¡no!) el-pato-sa-l-tó-so-drre-...sobre-las-ro-ma-s...el pato-saltó-sobre-las-romas [¿Sobre las-romas?] ro...ra-mas... [] el-pato-saltó-sobre-las-ramas

Revista LECTURA Y VIDA

Incluye los sumarios de sus ediciones en la base de datos Latbook (libros y revistas)

Disponible en INTERNET en la siguiente dirección:

http://www.latbook.com.ar

Texto: Elena corta las flores (sin imagen)

el...e...el-le-na-cor-ta-les-fi-or-es [Gesto de interrogación] eh...las flores [Sí, pero ¿qué dice todo?] el-en-a...Eléna-cortó-las-...corta las flores

- Se escribe entre corchetes [ ] las preguntas del entrevistador y entre paréntesis los comentarios o acciones realizadas por el niño.

Ahora, veamos la lectura de Jérôme a los 12.08 años.

- Los caracteres en **negritas** corresponden a agrupamientos de dos y sólo dos palabras gráficas completas. Les llamaremos **agrupamientos biléxicos**.
- Los caracteres en *itálica* corresponden a agrupamientos de tres o más palabras gráficas completas. Les llamaremos **agrupamientos poliléxicos**.

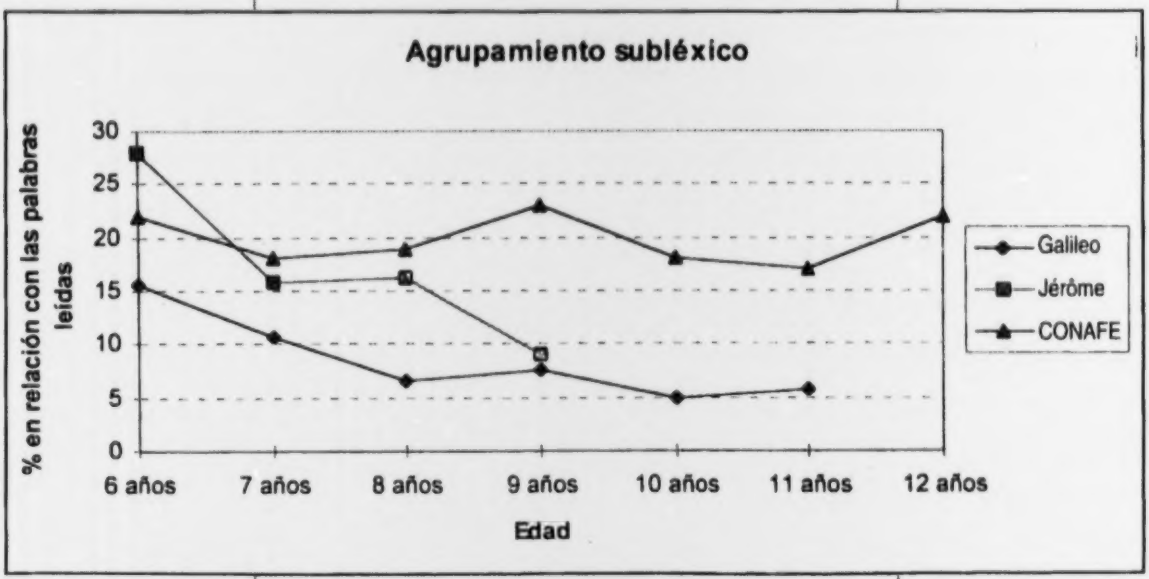
Resultados

La primera constatación importante del análisis de la lectura de Jérôme es la siguiente: hay una tendencia a formar muchos grupos subléxicos al comienzo de su lectura convencional, incluso si los textos leídos son acompañados de una imagen que permitiría anticipar su contenido.

Jérôme (12,08 años)

Texto: [No se transcribe porque se puede inferir de la lectura misma]

Por arte de magia **–capítulo uno–** *Preguntas sin respuesta-¿Quién estaría en la casa abandonada?*-Los chicos se lo pregun-taban mientras veían-*desde la colina cubierta de castaños floridos*-el humo que salía de la chimenea y se elevé... y se elevaba hasta perder-se se...perderse en la falda de las nubes-*La casa no era de nadie-o bueno sí-era de ellos*-**Los cuatro**-*aprovechando que estaba desocupada desde hacía mucho tiempo-iban casi a diario-para jugar a gusto-para contarse historias verdaderas*-**o inventadas**-*para ensayar obras de teatro que nunca llegaban-a representar porque todos querían hacer de-capitán o de reina y ninguno de soldado o de camarera*...(fragmento)



Estos datos ponen en evidencia el esfuerzo de lectura tomando la sílaba como "unidad de procesamiento" del texto, con todas las implicaciones que este procesamiento entraña (ver más adelante). Entonces, hay una tendencia a "decodificar" el texto. Además, el fragmento de lectura siguiente muestra que no es evidente, como lo sostiene Smith, que la sonorización del texto viene después de la comprensión:

Jérôme (7.00 años) Galileo

Fragmento de texto: ...Sí. A partir de este hecho, apliqué el péndulo a la medición del tiempo, la cual abrió nuevos horizontes al campo musical...

si-a-par-tir-de e-se-he-cho-a-pl-i-qué-el-pen-...pen-dú-lo...el pénduló-a la me-di-ción de-tiem-po-la-cu...cu...cual-a-brí-o-nuevos-horr-...horizon...horizontas...ho-ri-zon-tes-al-cam-po-músicál

Al contrario, se observa una búsqueda léxica por parte de Jérôme, sobre la base de los elementos fonológicos obtenidos; por supuesto, el trabajo cognitivo a partir de los elementos fonológicos hace intervenir el conocimiento lingüístico de Jérôme, como durante el procesamiento de la palabra "horizontes" y las variaciones del esquema acentual en español atribuídas a las palabras "péndulo" y "musical": "horizontas" es una palabra inexistente en español, pero es una palabra morfológicamente posible (Ferreiro, 1988); "pendúlo" es también una palabra inexistente pero Jérôme le asigna el esquema grave de acentuación, porque es el más frecuente en español (Quilis, 1988). Después, hace variar el esquema acentual buscando una palabra que conozca. En el caso de "músicál", hay también una búsqueda por parte de Jérôme, que pone en evidencia la participación de información no textual proveniente de su competencia lingüística; esta información no es sintáctica o semántica, sino fonológica y morfológica: el sustantivo "música" es una palabra acentuada sobre la primer sílaba, "mú", pero la palabra "musical" está acentuada sobre la última sílaba, si bien el acento no se escribe. Esta información es aplicada durante la lectura, y su aplicación provoca un "error", es decir, leer "músicál".

Otro argumento en contra de la posibilidad de que la lectura sea inicialmente algo similar a la decodificación, es el referente a la velocidad de la lectura:

> No hay tiempo para producir sonidos sin significados.... supóngase que la lectura fuera un asunto de decodificar los símbolos escritos en sonidos, y que la intervención del significado no precede a la producción de los sonidos. Esa forma de lectura sería físicamente imposible. Las letras individuales no pueden ser identificadas más que a razón de 4 ó 5 por segundo, porque el sistema visual no procesa información más rápidamente que eso... (Smith, 1973:77).

De hecho, Jérôme tarda 10 segundos en leer "El mango está maduro" (véase más arriba), es decir, 1.7 letras por segundo en promedio. Esta velocidad no excluyó, para él, la posibilidad de comprender lo que leyó.

Smith (1973) habla también de la lectura "palabra por palabra":

> (Las palabras permanecen 'no-relacionadas' cuando no pueden ser significativamente asociadas con las otras, que es precisamente la situación que se obtiene cuando una persona lee 'una palabra a la vez', en lugar de leer para el significado).... en cambio una lectura normal en voz alta implica adelantarse a la lectura, implica lectura de grupos de palabras para adquirir significado. Apaguemos la luz o cerremos el libro mientras un lector experimentado está leyendo y continuará leyendo cuatro o cinco palabras a pesar de que ha sido privado de la información visual (1973:78).

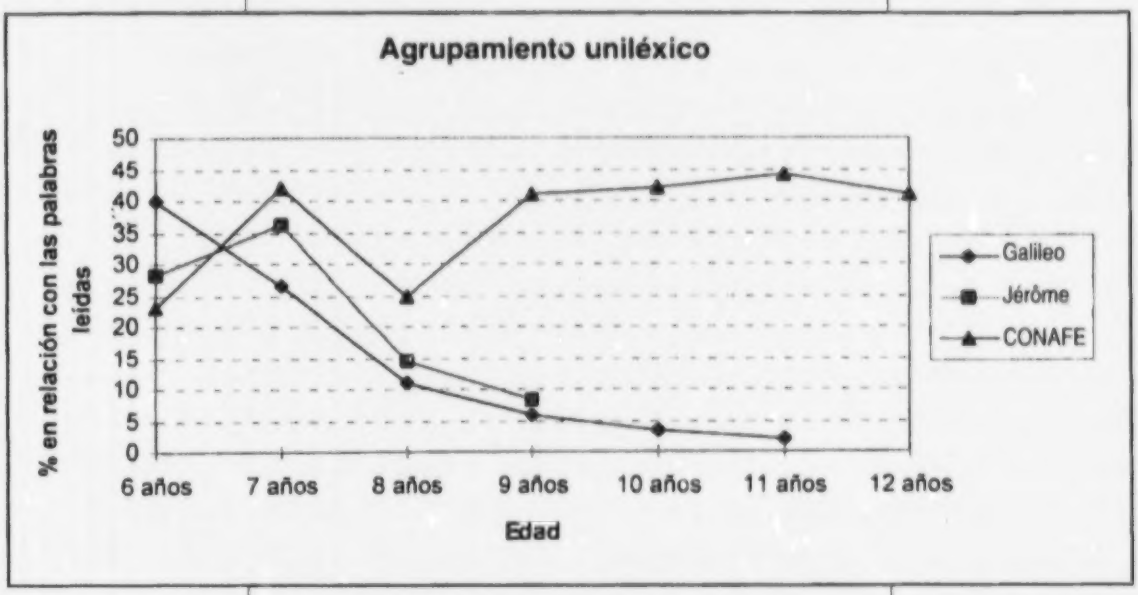
En el siguiente fragmento de lectura, se puede observar que la tendencia al procesamiento subléxico de Jérôme ha sido reemplazada por una tendencia de procesamiento uniléxico o biléxico de lectura, es decir que a los 7.5 años hay una predominancia evidente de los agrupamientos uniléxicos sobre los subléxicos, con la aparición de agrupamientos biléxicos (ver las gráficas siguientes).

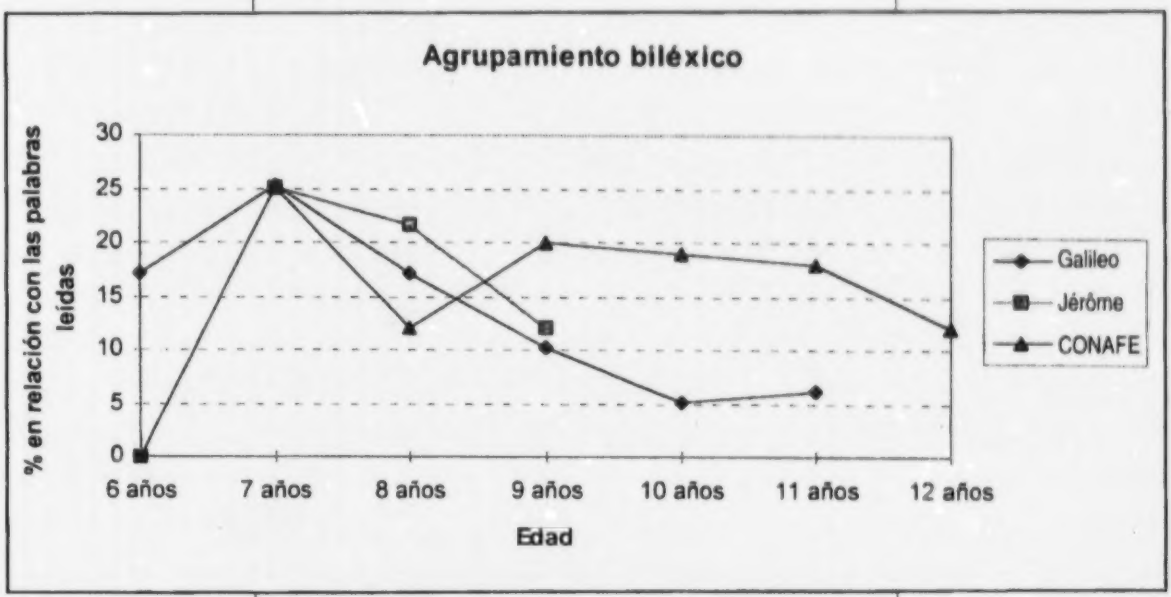
Veamos el fragmento de lectura de Jérôme a los 7.5 años:

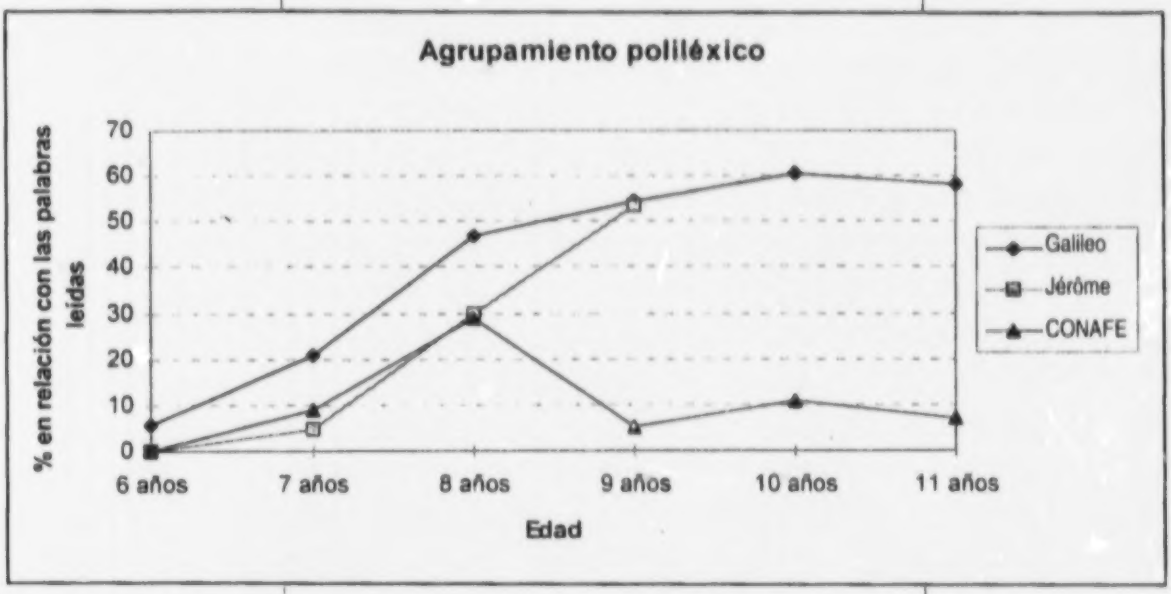
Jérôme (7.50) Canguro

Texto: (Fragmento. No se transcribe)

Ahora le toca realizar-un-**gran esfuerzo-este pequeñín**-de-be-trepar-**hacia la-bolsa-sin que**-nadie-**lo ayude**-trepa-**y trepa**-durante-**media hora**-aproximadamente-/gu/...[guiado] guiado-sólo-por-**el-instinto de**-vida-con-**que la-naturaleza lo**-dotó-sin...si en-este-mo-mento-per-diera-el-rumbo-**o se**-cayera-**nadie lo**-ayudaría-**la madre**-siem...simple-mente-lo-dejaría-mo-rir-sin-am...sin embargo-a...esto-casi-nunca-sucede-y-así-el-bebé-suele-llegar-sano-**y salvo**-a-la-bolsa-o-mar-su-pia-**de su**-mamá


Agrupamiento uniléxico
% en relación con las palabras leídas
50
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
6 años
7 años
8 años
9 años
10 años
11 años
12 años
Edad
Galileo
Jérôme
CONAFE


Agrupamiento biléxico
% en relación con las palabras leídas
30
25
20
15
10
5
0
6 años
7 años
8 años
9 años
10 años
11 años
12 años
Edad
Galileo
Jérôme
CONAFE



Los datos complementarios de las entrevistas (con Jérôme y con todos los otros niños) ponen en evidencia que esta tendencia de procesamiento uniléxico o biléxico del texto no excluyó jamás la posibilidad de comprender el texto escrito; es igualmente evidente que este procesamiento no es aplicado de manera excepcional a los textos escritos sino que, en cierto momento de la evolución, es, al contrario, utilizado de manera predominante y sistemática durante la lectura.

La lectura "palabra por palabra" no implica necesariamente una "decodificación" de las letras en sonidos. Se podría acceder al léxico utilizando mecanismos bien diferentes a la decodificación. Nosotros hablamos de **mecanismos inferenciales de acceso léxico**, porque el lector infiere un "todo" (una palabra, en este caso y para simplificar) a partir de algunas "partes conocidas" de ese todo: la posición de la palabra en el sintagma, la significación del texto, todas o algunas letras vistas, la longitud de la palabra, etc. Lo que nosotros llamamos mecanismos inferenciales de acceso léxico es similar a lo que Goodman llama "anticipación significativa".

Las suposiciones ideo-visuales de la lectura global, no pueden explicar tampoco la lectura "palabra por palabra", porque esta concepción no puede explicar los frecuentes **errores léxicos** cometidos por todos los lectores (leer por ejemplo "pájaros" donde está escrito pajaritos). Los errores de este tipo son por lo regular pertinentes desde el punto de vista sintáctico, semántico y/o fonográfico. La perspectiva globalista se apoya sobre todo en la memorización y en el reconocimiento de patrones constantes de las letras que forman las palabras escritas para explicar el acceso léxico. Evidentemente, los errores llamados por nosotros *léxicos* no tienen su origen en el reconocimiento visual y, muy probablemente, hay una continuidad entre los mecanismos psicológicos que los engendran y los mecanismos de acceso o reconocimiento léxico, aun cuando no hay error en el mismo. Para explicar el acceso léxico de manera globalista, se debería explicar la participación evidente del conocimiento lingüístico durante el acceso. No se podría pensar solamente en términos de "reconocimiento visual puro".

Smith y Goodman siempre defendieron la idea de que es posible continuar el procesamiento textual incluso si se cometen "pequeños" errores de lectura, o bien si hay "pequeñas lagunas" en nuestro propio vocabulario:

> Decodificar a sonidos es el último recurso de cualquier lector. En cambio, el lector fluido ignora la palabra ocasional que no está a la vista en su vocabulario. Toma ventaja del hecho de que una palabra de cinco puede ser completamente eliminada de la mayoría de los textos en inglés (Shannon, 1951) con un efecto mínimo sobre la comprensividad global (Smith, 1973:79).

Si bien es posible leer de manera flexible cuando se leen ciertos tipos de textos (periódicos, revistas, etc.) o cuando se lee con ciertos objetivos igualmente específicos (exclusivamente la búsqueda de cierta información en el texto, por ejemplo), es igualmente posible y frecuentemente necesario hacer una lectura en profundidad que no deje pasar las frecuentes lagunas léxicas o las ambigüedades sintácticas o semánticas. Como lectores expertos, sabemos que las lagunas durante la lectura de un texto (sean léxicas, sintácticas o semánticas) pueden tener por consecuencia interpretaciones muy divergentes. Podemos admitir que no existe una y sólo una interpretación para un texto, pero es imposible atribuir una interpretación cualquiera a un texto cualquiera. Una lectura a profundidad tiende a hacer coincidir nuestra interpretación con la del productor del texto. Las interpretaciones no coinciden jamás enteramente, pero se hace siempre el esfuerzo de aproximarse a la idea del autor. En este sentido, estamos mucho más de acuerdo con la perspectiva de ¡Edward L. Thorndike!:

> Parece ser una opinión común que la lectura (la comprensión del significado de las palabras impresas) es un simple conjunto de hábitos (...) (p.323). Será el objetivo de este artículo mostrar que la lectura es un procedimiento muy elaborado que implica una ponderación de cada uno de los muchos elementos de una oración, su organización de las relaciones entre unas palabras y otras, la selección de una de sus connotaciones y la exclusión de otras, y la cooperación de muchas fuerzas para determinar la respuesta final. De hecho encontraremos que el acto de responder a preguntas simples acerca de un párrafo simple (...) incluye todos los rasgos característicos del razonamiento típico (...) (p.323). **Entender un párrafo es como resolver un problema en matemáticas.** Consiste en seleccionar los elementos correctos de una situación y ponerlos juntos, manteniendo las relaciones adecuadas, y también dar el peso adecuado o influencia o fuerza a cada uno. La mente es asaltada por cada palabra del párrafo. Ella debe seleccionar, reprimir, suavizar, enfatizar, correlacionar y organizar, todo bajo la influencia del 'conjunto mental correcto', el propósito o el objetivo que se tenga al leer (Thorndike, 1917:331-332.)

En lo que concierne a la visión de la lectura como decodificación, Smith (1973) escribe:

> (...) hay diferencias importantes en la manera en la que los dos tipos extremos de lectores principiantes reaccionan a los errores que son anómalos con respecto al sentido del pasaje que leen... Los lectores menos avanzados corrigen su error inmediatamente –porque han adoptado las precauciones y los ineficientes hábitos de **checar dos veces cada palabra** que leen– o leen sin observar si su error en la identificación de la palabra tiene sentido. El lector no está monitoreándose a sí mismo en relación al significado. El lector principiante más hábil, por otro lado, tiende a corregir los errores hasta que llega a un punto en donde el error en el significado se hace obvio. Es en este punto donde un niño que lee para obtener significado, como el lector maduro fluido, regresa para ver qué está mal. (1973:82.)

Jérôme (6.16) Tarjetas

El-man-jo...el mango es-tá-ma-duro...el mango es madu...el mango es madura...maduro

el-me-jor-a-fu-ma...af...af-fu-m-no-sa-có-un-prremio...el mejor alumno sacó un premio

Jérôme (6.16)

Texto: Tara. Tara es una perrita del color del oro. No tiene dueño...

Tarr-a...Tárra [¿Tárra?] Tarr-a [Tara] Así se llama la mía [¡Qué coincidencia!] Tara-Tara-es-un-a-perra...Tara es una perra-de...de... (¿Qué letra es ésta -la ele-) [Es la ele] (¿ele?)... Tara es...Tara es una perra de-l-co-lor-de-or-o... Tara es una perra de color de oro [Sí. ¿Y después?] No-tiene-du-eñ...dueño...Tara es ... de color...de color...est...¡oro!.No tiene dueño

La lectura de los fragmentos anteriores muestra que la distinción entre "buenos" y "malos" lectores asociada a los momentos de la corrección, inmediata o diferida, no es pertinente. En efecto, encontramos los dos tipos de correcciones en el mismo niño, en la misma entrevista y a la misma edad. El momento de la corrección puede depender de factores muy diferentes.

No se puede atribuir claramente la tendencia a "verificar dos veces" solamente a los malos lectores y, por supuesto, en el caso de Jérôme, no se le enseñaba ese procedimiento en la escuela. Al mismo tiempo, se puede observar que Jérôme tiene confianza en sus "anticipaciones" o "inferencias" cuando ellas coinciden bien con lo que viene leyendo: nunca toma conciencia de que dice "perrita" en lugar de perra. Este procedimiento es juzgado como "positivo" en la perspectiva psicolingüística.

Bajo el impacto del esquema psicolingüístico de la interpretación de la lectura, Ferreiro adoptó los argumentos de Smith y Goodman, asimilando todo procesamiento subléxico a la decodificación, procedimiento que es, para ella, "otro producto típicamente escolar" (Ferreiro, 1982):

> Con el tipo de respuestas que describiremos aquí entraremos al predominio de las propiedades cualitativas del texto. Los niños han aprendido que las letras representan sonidos, **pero no necesariamente han comprendido que esos sonidos son sonidos de palabras con significado.** Este modo de leer es comúnmente conocido como 'descifrar el texto'. ... Se pueden diferenciar tres maneras distintas de proceder al descifrado: el descifrado puede ser fonético, cuando se asigna a cada letra un valor fonético (que puede ser el convencional o no); el descifrado puede consistir en dar un nombre a cada letra (convencional o no); finalmente, el descifrado puede tender a la silabización más que a la fonetización. En muchos casos hay combinación de estas tres maneras de descifrar. El descifrado es sinónimo de lectura para algunos niños, que se detienen ahí (1982:68).
>
> Los niños tratan de recuperar el contenido logrado por descifrado, pero llegan a una forma sonora sin significado. Es como si en el texto pudiera decir "cualquier cosa". El texto vuelve a disociarse de la imagen. Ya no se atreven a anticipar el contenido a partir de la imagen, ni a corregir el descifrado en función de una anticipación significativa (p.70).
>
> De los niños que llegan a una lectura correcta de los textos presentados (...), la mayoría (...) lo hace sin pasar por un momento de puro descifrado. Este dato nos parece sumamente importante para dirimir la polémica acerca del valor del descifrado en la evolución de la lectura. Nadie niega que, para llegar a leer correctamente en un sistema alfabético, hay que llegar a descubrir el rango de valores sonoros que representan las diferentes letras, y comprender las convenciones ortográficas (...). El problema consiste en saber si la sonorización de un texto, letra por letra, es lo que conduce a la lectura (p.116).
>
> El niño es capaz de anticipar el sentido del texto a partir de la imagen, pero sabe también que el texto no es enteramente predictible a partir de la imagen. Opta entonces por el descifrado para encontrar el sentido preciso, pero, al hacerlo, pierde el sentido, al quedar atrapado en las exigencias de un descifrado exacto. En los casos extremos, son los niños que parecen leer correctamente, ya que no cometen errores en el descifrado, pero que no tienen la menor idea del sentido del texto. (...) Cuando preguntamos a estos niños qué quiere decir lo que acaban de descifrar, nos contestan "no sé". Estamos frente a otro producto típicamente escolar (1982: 132-133).

En resumen, hemos observado que comparando los datos de lectura de Jérôme con las afirmaciones o las implicaciones que se siguen de los principios globalista, de decodificación y psicolingüístico de la lectura, no se pueden organizar los datos si se toma (un poco pasionalmente) uno y sólo uno de los principios de lectura expuestos.

Una evolución hipotética de la lectura

Pensamos que hay dos hechos que los teóricos no toman en cuenta: por una parte, atribuyen el "procesamiento subléxico" (o tendencia a decodificar) a una (mala) influencia de la escuela y, por otra parte, pierden de vista la dimensión evolutiva de los comportamientos. Esas ideas tienen por consecuencia no poder observar más que un aparente caos en el comportamiento real de los lectores debutantes.

En lo que concierne a la idea de que la escuela enseña a decodificar, quisieramos insistir en el hecho de que en la escuela a la que Jérôme asistía, los maestros favorecían la anticipación, la predicción y la comprensión del texto, utilizando siempre textos "reales" para que los niños aprendieran a leer. ¿Por qué Jérôme, y todos sus compañeros, mostraron una predominancia de lo que hemos llamado procesamiento subléxico del texto en cierto momento de la evolución de su lectura? ¿Por qué, si se admite la posibilidad de que el procesamiento subléxico sea un momento "natural" en la evolución, los datos se organizan? En efecto, jamás hemos observado el aprendizaje de la lectura sin asistir a un momento de procesa-

231

miento subléxico del texto por parte de los niños. Ese momento puede ser más o menos largo, pero está siempre presente en la evolución.

Por lo tanto, nosotros emitimos, apoyándonos sobre el conjunto de nuestras investigaciones (Vaca, 1996 y 1997) la hipótesis siguiente: hay tres períodos fundamentales en la evolución de la lectura en el niño:

- ◇ La lectura prealfabética, centrada sobre la información contextual de los textos y sobre el propio conocimiento lingüístico de los niños.
- ◇ La lectura centrada en el principio alfabético de escritura. Este período coincide con el momento en el que el niño comprende este principio de representación.
- ◇ El período de coordinación entre las informaciones contextuales y las propiamente textuales (macro- y microestructurales). Esta posibilidad de coordinación crece con la evolución del conocimiento de la forma escrita de la lengua, es decir, mientras que el niño construye nuevos observables útiles para el procesamiento del texto (por ejemplo hacer observables los blancos entre las palabras, la puntuación, los valores morfográficos de los grafemas –su plurifuncionalidad–, etc.) y también mientras que el niño: (a) es cada vez más capaz de coordinar (o tomar en cuenta simultáneamente) una mayor diversidad de informaciones y/o (b) mientras que el niño perfecciona sus mecanismos de inferencia léxica (es decir, clarificar cuáles son las informaciones importantes en qué momento).

Durante el primer período, el niño aprende, entre otras cosas, que si se anticipa el contenido del texto centrado sólo en la información contextual, esta anticipación tiene una probabilidad elevada de fallar: anticipar "camiseta" donde se debe leer "Reebok". El niño aprende que le faltan "otras cosas" para poder leer de manera convencional.

El segundo período, inmediatamente posterior al descubrimiento del principio alfabético de escritura, pone al niño en una situación excepcional: por primera vez él puede resolver los problemas de interpretación y los de producción que ha intentado resolver durante tres o cuatro años. Ahora es capaz de interpretar ciertos textos cortos y es igualmente capaz de producir textos verdaderamente comprensibles por los adultos, aún y cuando los textos no sean escritos convencionalmente (no son ortográficos). Por lo tanto existirá una centración en algunas características descubiertas del sistema: linealidad y correspondecia fonográfica. En coherencia con esas dos características, el niño intentará producir e interpretar los textos, abandonando temporalmente los procedimientos de interpretación y de producción anteriormente utilizados.

Esta centración provoca lo que a los ojos de los observadores puede ser interpretado como una regresión: 1. El niño no anticipa más, sino que sigue las letras de izquierda a derecha para interpretarlas. 2. Él no "ve" más los blancos entre las palabras (al momento de leer o de escribir) incluso cuando los tomaba en cuenta anteriormente (Ferreiro, 1988).

Esta aplicación muy estricta del principio alfabético a fin de guiar los actos de interpretación y de producción de escrituras, deberá cambiar porque "creará su propia zona de contradicciones" (Ferreiro, 1988) y porque el niño eliminará algunas de las lagunas que existen en su conocimiento de la forma escrita de su lengua, es decir que su conocimiento de lo que se puede llamar lo ortográfico del sistema evolucionará, tanto como su conocimiento de los aspectos macroestructurales de los textos escritos: las distinciones entre los diversos tipos de textos, sus estructuras, sus características, etc.

Para nosotros, entonces, el niño tiende a decodificar los textos **en coherencia con el descubrimiento del principio alfabético de escritura**. Es verdad que el procesamiento subléxico puede ser, en ciertos contextos, un procedimiento "poco eficiente", como lo hemos visto cuando el niño, buscando la construcción de sílabas, llega a un callejón sin salida: "an-im-al-es" es una segmentación que hace difícil reconocer la palabra "animales". No hay procedimientos suficientemente simples para que el niño pueda anticipar el número de letras que debe agrupar a fin de llegar a formar las sílabas de la palabra que intenta leer, sin tomar en cuenta otras informaciones que no sean las letras mismas y, por supuesto, sin saber cuál es la palabra que está escrita (Vaca, 1997. Ver también Andreewsky et al., 1994). En español, una sola sílaba puede tener entre uno y cinco fonemas. Las sílabas no son actualmente representadas en la escritura del español. Entonces, esta variabilidad se traduce en una "resistencia" de la escritura para ser procesada por procedimientos puramente subléxicos. Para vencer esas resistencias, el niño debe cambiar sus procedimientos de procesamiento.

Es muy importante subrayar que incluso si el niño, inicialmente, enfrenta el texto buscando construir sílabas como unidades de procesamiento, esta búsqueda de la sílaba no se circunscribe solamente a la unidad palabra gráfica. Es muy frecuente que el niño, después de haber construido cuatro, cinco o seis sílabas, correspondan a más de una palabra: a) o bien agrupa sintagmas completos, repitiendo lo que acaba de leer, o b) intenta agrupar las sílabas que pertenecen a diferentes palabras. En otra investigación (Vaca, 1996) presentamos a los niños el texto "El mango está maduro" acompañado de una imagen. Antonio leyó: "el-man-go-es-tá-ma...estama...el mango-está maduro". Otro ejemplo refiere a la lectura del texto "Elena corta las flores" (sin imagen). Hemos encontrado la lectura "El-en-a" o bien 'El-e-na' con la interpretación del primer grupo silábico 'El' como el artículo en español 'el', que provocaba la pregunta de los niños "¿qué es 'ená'?" o ¿van juntos o separados?, etcétera.

Esta "zona de contradicciones" deberá ser abandonada tomando en cuenta otro tipo de informaciones durante la lectura, pero el niño lo hará sobre un segmento bien controlado: la palabra gráfica. Entonces, el niño cambiará la unidad principal de procesamiento de la sílaba a la palabra. La que será un laboratorio para probar nuevos procedimientos de interpretación tomando en cuenta tanto la información fonográfica como la información contextual y co-textual, es decir, la información del texto (y su contexto) y del lenguaje. El niño va a anticipar, pero considerando al menos el contexto, las características cuantitativas de las palabras por interpretar, los fonogramas y/o la posición sintagmática de las mismas. En este momento de la evolución, hemos constatado la predominancia de la lectura "palabra a palabra", como lo vimos antes.

Pero leer "palabra por palabra", obviamente, no es suficiente. La lectura de los niños sigue siendo diferente de la de los adultos, y ellos lo saben. Es necesario ir más lejos para progresar en la lectura. El paso siguiente implica un problema: ¿cuáles palabras agrupar con cuáles otras? El niño, prudente, buscará agrupar dos palabras a la vez. Primeramente, utilizará un criterio cuantitativo de agrupamiento: una palabra pequeña (de dos o tres letras) con una larga o viceversa.

En este período de la evolución el niño puede perfectamente reconocer "globalmente" las palabras siempre presentes en lo escrito: *el, la, su, con, que*, etc. Este procedimiento de agrupamiento por pares "creará su propia zona de contradicciones": una palabra cualquiera no va siempre bien con cualquier otra palabra. Un artículo "va bien" con un sustantivo pero no con un verbo. Es muy importante, para evolucionar, buscar la manera de agrupar las palabras gráficas para hacerlas corresponder con las estructuras sintácticas en juego. Como lo constatamos, tal es el camino que el niño sigue: primero forma menos grupos de palabras gramaticalmente pertinentes; después, forma más grupos de palabras gramaticalmente pertinentes, en armonía con la sintaxis del texto, pero aún con cierta independencia de la puntuación del mismo. Es esta armonía la que da a la lectura del niño la impresión de fluidez, de ritmo. Por supuesto, enseguida, el problema del procesamiento de la puntuación se implica solo: cuál es la función de la coma, del punto, del punto y coma, etc. (Fayol, 1994; Ferreiro, 1996).

Después de este período, el niño intenta agrupar más de dos palabras, con los mismos problemas de agrupamiento antes mencionados. Será durante este período que el niño comenzará a tomar en cuenta la puntuación del texto para regular los agrupamientos de las palabras. Hemos constatado en los datos analizados que existe una coincidencia cada vez mayor entre las pausas que el niño hace durante la lectura y el lugar de los grupos de signos de puntuación; y, al contrario, hay una tendencia a no pausar ahí donde no hay signos de puntuación. Hoy, la puntuación de un texto es responsabilidad de su productor. Para los antiguos romanos, esta responsabilidad correspondía al lector:

> (...) el orador se encuentra en una situación comparable a la del *gramaticus* quien agrega después, a la serie uniforme de las letras, las marcas disyuntivas que servirán de apoyo para una lectura clara: su discurso es una sucesión de letras que el orador sigue en su memoria para agregar después una "puntuación" que, por extraña que nos pueda parecer, no es un hecho propio a la composición del discurso, sino a su interpretación (Desbordes, 1995:89).

El lector de hecho debe "puntuar" el texto para comprenderlo, y rara vez dicha "puntuación" (es decir, organización o jerarquización) coincide enteramente con la puntuación del texto, impuesta generalmente por el editor del mismo.

Conclusiones

La evolución, en el niño, del procesamiento del texto escrito, está imbricada con otras tres evoluciones:

1) El cambio de la unidad de procesamiento, de la sílaba a la palabra para llegar al fin a agrupar las palabras en "pedazos de texto", progresivamente más en armonía con la estructura sintáctica.

2) La evolución del conocimiento del sistema de escritura a dos niveles diferentes. Al nivel microestructural, el conocimiento de las características del sistema de escritura (todo lo que podría llamarse ortográfico por oposición a alfabético) y que hace observables las informaciones presentes en el texto y que pueden así participar en el juego de coordinaciones de información, permitiendo inferir las unidades presentes en el texto durante la lectura. Entonces, el niño comprende mejor, progresivamente, la organización del texto, las polivalencias de los grafemas, los aspectos representados y los no representados en el texto (los acentos, por ejemplo), etc. Al nivel macroestructural del texto escrito, el niño conoce mejor, poco a poco, las similitudes y las diferencias entre los diversos tipos de texto, su contenido, sus características particulares, etc. Este conocimiento textual tiene seguramente su propia evolución, que se imbrica con las otras.

3) Hacer observables las informaciones representadas en el texto es una cosa y utilizarlas para leer es algo muy diferente. Es muy importante ser capaz de coordinar (o tomar en cuenta al mismo tiempo) una diversidad creciente de informaciones. Pero es igualmente importante ser capaz de seleccionar las informaciones más pertinentes para los actos de lectura específicos. Por lo tanto, la evolución de la coordinación y de la selección de informaciones "en línea" es otra evolución imbricada en las evoluciones del procesamiento del texto escrito en el niño.

Desde esta perspectiva, se puede pensar que no es la escuela la responsable de la "decodificación" del lector debutante. En efecto, deberíamos comenzar por precisar a qué nos queremos referir exactamente con el término "decodificación" o "desciframiento" (o sus equivalentes contemporáneos: "ensamblaje", "vía fonológica indirecta" o "fusión"). Debemos cambiar nuestra perspectiva en relación a la decodificación e intentar encararla como un comportamiento constructivo e inteligente (es decir, adaptativo).

Debemos recordar que todos los comportamientos de no-conservación de las cantidades fueron vistos como absurdos hasta que comprendimos su importancia constructiva.

El esquema psicolingüístico de interpretación de la lectura ha jugado un papel importante en nuestro cambio de perspectiva para explicar la lectura. Pero es, de toda evidencia, insuficiente para describir la evolución activa del procesamiento del texto escrito. Las ideas "globalistas" de la lectura son igualmente insuficientes para explicar un buen número de comportamientos observados.

Hemos heredado una serie de argumentos en contra de la decodificación que debemos actualmente reexaminar a fin de poder progresar en la comprensión de la evolución del procesamiento del texto escrito en el niño. Es posible que este cambio en nuestra conceptualización de la decodificación sea un factor determinante para poder integrar los datos y las teorías concernientes a la lectura inicial.

Referencias bibliográficas

Andreewsky, E. y V. Rosenthal (1994) "Alexias-afasias, problemas de las relaciones escrito/oral". En N. Catach, **Hacia una teoría de la lengua escrita** (pp.133-141). Barcelona, Gedisa.

Blanche-Benveniste, C. (1990) **Le français parlé: Études grammaticales**. París, CNRS.

Blanche-Benveniste, C. (1997) **Approches de la langue parlée en français**. París, Ophrys.

Blanche-Benveniste, C. (1998) "Algunas características de la oralidad." En C. Blanche-Benveniste (ed.), **Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura.** (L. Varela trad.) (1ra. ed., p.19-28). Barcelona, Gedisa. (Trabajo original: "Quelques caractères de l'oralité." *Bulletin de Philologie*, 1986.)

Blanche-Benveniste, C. (1998) "Establecimiento del texto." En C. Blanche-Benveniste (ed.), **Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura.** (L. Varela, trad.) Barcelona, Gedisa. 1ra. ed., pp.129-150. (Trabajo original: "Aspectos preliminares a una reflexión sobre la interpretación", **Substratum**, 1994.)

Blanche-Benveniste, C. (1998) "Las unidades de lo escrito y lo oral." En C. Blanche-Benveniste (ed.) **Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura.** (L. Varela, trad.) (1ra. ed., p.65-104). Barcelona, Gedisa. (Trabajo original: "Les unités: langue écrit, langue orale", en ESF *Network on Written Languages and Literacy*, Proceedings, Siena, 1992.)

Blanche-Benveniste, C. y E. Ferreiro (1988) "Peut-on dire des mots à l'envers?: une réponse morphologique des enfants de quatre et cinq ans." **Archives de psychologie, 56**, p.155-184.

Bloomfield, L. (1942) "Linguistics and reading." **Elementary English Review**, April and May, 225-236. New York, Holt-Rinehart and Winston.

Decroly, O. (1927) "Le principe de la globalisation appliqué à l'éducation du langage parlé et écrit", **Archives de psychologie, 80**, p.324-346.

Desbordes, F. (1995) **Concepciones sobre la escritura en la Antigüedad Romana**., Barcelona, Gedisa.

Fayol, M. (1994) "Ponctuation et connecteurs. Fonctionnement et acquisition de quelques marqueurs de la structure textuelle." En **Understanding early literacy in a developmental and cros-Linguistic Approach**. The Netherlands, Wassenaar.

Fayol, M. y J-P. Jaffré (1999, janvier-mars) "L'acquisition/apprentissage de l'orthographe." **Revue française de pédagogie, 126**, p.143-170.

Ferreiro, E. et al. (1982) **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura** (fasc. 2). México: SEP-OEA.

Ferreiro, E. (1988) "L'écriture avant la lettre." En J. Bamberger et al., **La production de notations chez le jeune enfant.** París, Presse Universitaire de France.

Ferreiro, E. et al. (1996) **Caperucita Roja aprende a escribir**. Barcelona, Gedisa.

Goodman, K.S. (1973) "Psycholinguistic universals in the reading process." En F. Smith, **Psycholinguistics and reading**, p.21-27. New York, Holt-Rinehart and Winston.

Jaffré, J.P. (1996) "Grafemas e ideografía." En N. Catach, **Hacia una teoría de la lengua escrita**, p.119-132. Barcelona, Gedisa.

Quilis, A. (1981) **Fonética acústica de la lengua española**. Madrid, Gredos.

Smith, F. (1973) "Decoding: the great fallacy." En F. Smith, **Psycholinguistics and reading**, 70-83. New York, Holt-Rinehart and Winston.

Sprenger-Charolles, L. y S. Casalis (1996) **Lire**. París, Presse Universitaires de France.

Thorndike, Edward L. (1917) "Reading as reasoning: a study of mistakes in paragraph reading." **The Journal of Educational Psychology**, VIII, **6**, p.323-332.

Vaca, Jorge (1996) "Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos." LECTURA Y VIDA, Año 17, N° **3**, p.23-32.

Vaca, Jorge (1997) **El niño y la escritura.** Xalapa, **Textos Universitarios**, Universidad Veracruzana.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA en diciembre de 1999 y aprobado definitivamente para su publicación en mayo de 2000.

BEST COPY AVAILABLE

INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

1. Los trabajos deben tratar acerca de la lectura y escritura y áreas conexas, dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.
2. Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA. Revista Latinoamericana de Lectura supone la obligación del autor o los autores de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.
3. Los trabajos deberán tener una extensión máxima de 15 carillas tamaño A4, a doble espacio (incluidas las notas y la bibliografía). Deben ser remitidos en original y dos copias sin datos del autor o autores. Estos datos deberán ser consignados en hoja aparte incluyendo nombre y dirección del autor o autores, número de teléfono, fax o correo electrónico, lugar de trabajo y breve reseña de la trayectoria profesional y académica. En el caso de que el trabajo sea enviado por correo electrónico, es imprescindible enviar por correo común las copias impresas exigidas anteriormente.
4. Las notas y llamadas se enumerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.
5. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el trabajo. Las ilustraciones también deben presentarse en original o copia de alta calidad y no deben ser incluidas en el cuerpo del texto, sino en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deben insertarse.
6. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, citando: nombre y apellido del autor completos, año (entre paréntesis), título del libro (negrita), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de un artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (negrita), volumen y/o número de la revista (negrita), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse el título original de la obra y su versión en español o en el idioma en el que se esté citando.
7. Los informes de investigación deben respetar los apartados clásicos de introducción, método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), resultados y conclusiones.
8. Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverán los originales.
9. Los artículos deben ser remitidos a la Redacción de la Revista: Lavalle 2116, 8° B, C1051ABH, Buenos Aires, Argentina.
10. Los responsables de la redacción de LECTURA Y VIDA. Revista Latinoamericana de Lectura se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad adecuada para hacerlo. Los trabajos recibidos son evaluados por los miembros del Consejo Editorial Consultivo, a quienes no se les envía información alguna sobre los autores. De acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión, se acusará recibo de los originales, se informará a los autores sobre la aceptación, pedido de modificaciones, o el rechazo en el momento en que esto se determine, pero no se mantendrá con los autores ningún otro tipo de correspondencia ni se devolverán los originales.
11. En el caso de los trabajos aceptados, los autores deberán remitir obligatoriamente una copia en diskette para PC realizado en Windows 98/Word 2000 o compatible.
12. Los autores deben ser miembros de la Asociación Internacional de Lectura en el momento de publicación de su trabajo.
13. La Asociación Internacional de Lectura y la Dirección de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

Los trabajos que se presenten para ser evaluados, deben cumplir con la totalidad de los requisitos enunciados.

BERTA BRASLAVSKY

Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana

"El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad. Sin embargo, para que el sistema externo de medios se convierta en una función psíquica del propio niño, en una forma especial de su comportamiento, para que el lenguaje escrito de la humanidad se convierta en el lenguaje escrito del niño se necesitan complejos procesos de desarrollo...".

L.S.Vigotsky, 1931

Profesora honoraria de la Universidad de Buenos Aires, consultora en alfabetización inicial del Proyecto ZAP (Zona de Acción Prioritaria), Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

La comunidad científica reconoce en nuestro tiempo que "los primeros años de la vida de los niños –desde el nacimiento hasta los 8 años– constituyen el período más importante para el desarrollo de la alfabetización" (IRA y NAEYC, 1998). En este caso, la "alfabetización" se refiere específicamente a la adquisición de la lengua

escrita, como aparece en uno de los puntos básicos del acuerdo entre las sociedades científicas que formulan la declaración, su número 10, que propone expresamente: "centrarse en lectura y escritura más bien que en una posible definición más amplia de alfabetización". Deliberadamente se diferencia de expresiones metafóricas tan difundidas –alfabetización científica, tecnológica, ecológica– como de algunas definiciones igualmente ambiguas que aluden a un uso metafórico y no convencional del término (G.C.B.A.,1999: 23)[1].

La "alfabetización temprana", antes llamada "alfabetización emergente", se refiere a la adquisición de la lengua escrita desde la primera infancia. El estudio de esta alfabetización, que comenzó en la segunda mitad del siglo XX, se ha constituido en un acontecimiento de gran importancia por sus efectos en diversos ámbitos académicos y, especialmente, en la educación. Las investigaciones acerca de la alfabetización temprana han tenido alcances sobre el conocimiento de la adquisición de la lengua escrita en toda su complejidad y sobre la evolución de los paradigmas psicoeducativos y socioculturales que lo interpretan; han participado en las grandes controversias de la última década y en los consensos acerca de la enseñanza inicial de la lectura y la escritura; y han dado lugar a nuevos modelos en la pedagogía de la lengua escrita y al desarrollo de actitudes críticas en la pedagogía en general.

La necesidad de conocer el origen, los motivos, los hallazgos, las tendencias, la evolución y el impacto de estas investigaciones se enfatiza, además, porque sus resultados se han difundido muy parcialmente entre nosotros y porque un conocimiento más actualizado acerca de ellas puede beneficiar a los docentes, en su formación y capacitación, para que tengan más poder de decisión en la escuela y en las aulas y, a la política, para fundamentar más consistentemente la toma de decisiones en el sistema educativo.

Antes de abordar el tema de la alfabetización temprana y sus perspectivas, conviene analizar una cuestión que se relaciona con él. Se trata de las suposiciones sobre la edad para aprender a leer y escribir que dieron lugar a normas del sistema de educación formal y a muchos interrogantes, tanto entre los profesionales como en las familias.

Antes de los descubrimientos de la alfabetización temprana

La edad para aprender a leer y escribir

Mientras el aprendizaje de la lectura y de la escritura estuvo sujeto al modelo escolarizado, la administración del sistema formal determinaba la edad del ingreso a primer grado la cual respondía, en cada caso, al criterio que se tenía sobre la edad para esa iniciación, criterio que no siempre fue unánime entre los científicos.

Dewey decía, en 1898, que los "conocimientos fisiológicos actuales indican la edad aproximada de 8 años como bastante temprana para algo más que una atención incidental a la forma visual y escrita del lenguaje", y Patrick, en 1899, sostenía a su vez que el "conocimiento de la mente del niño, de su sistema muscular y nervioso y de sus sentimientos especiales, lleva sin lugar a dudas a la conclusión de que la lectura y la escritura son materias que no pertenecen a los primeros años de vida escolar sino a un período posterior". Opuestamente, en las primeras décadas del siglo XX, María Montessori, en Italia, consideraba que el parvulario era el lugar apropiado para aprender a leer y escribir; Decroly, en Bélgica, experimentaba con niños sordos de 3 años de edad; Ciryl Burt, en Inglaterra, creía que sólo hacía falta aulas suficientes para que los niños comprendidos entre 3 y 5 años aprendieran a leer y escribir. Por su parte, Vigotsky consideraba que la lectura y la escritura debían transferirse al preescolar.

En nuestro país, la edad formal para inscribir a un alumno en primer grado osciló entre los 6 y los 7 años y algunas provincias optaron por una de las dos alternativas, aunque por lo general el niño debe tener cumplidos los 6 años al 30 de junio, durante el año lectivo.

Estos datos vinculados a la edad tuvieron diversos significados en cuanto a los contenidos curriculares. Singularmente, en el diseño curricular de 1981 para la Ciudad de Buenos Aires que se elaboró durante la última dictadura militar, mientras se prohibía toda exhibición de cualquier escritura en los jardines de infantes, en primer grado se postergaba el aprendizaje de las primeras letras y el "código gráfico" hasta el mes de agosto: se esperaba a que los niños hubieran cumplido efectivamente los 6 años de

edad para empezar a aprender las letras, es decir, las nueve letras que tenían correspondencia unívoca con los sonidos de la lengua oral, mientras a las escuelas llegaban documentos que prescribían "no anticipar los aprendizajes".

Los jardines de infantes –hasta que se inició una prédica en sentido contrario por algunas conocidas pioneras de su renovación– sólo tenían como objetivo la socialización de los pequeños, educarlos por el juego y actividades funcionales. Sin embargo, en muchos casos, siguiendo las orientaciones de Decroly en sus juegos educativos, solían introducir la escritura de los nombres de los niños y de los objetos del aula. Bajo otras influencias psicológicas, cundió el prejuicio de que no debían realizarse actividades intelectuales anticipadas ya que ellas podrían perjudicar a los pequeños.

El documento conjunto de la IRA y la NAEYC, citado al comienzo, denuncia que en el nivel inicial de los países de habla inglesa, aún ahora, se suele considerar que "toda exposición a la lectura y la escritura es una pérdida de tiempo, más aún, un arma potencialmente peligrosa". Aunque las orientaciones curriculares han cambiado, no parecen ser tan claras ni tan acatadas como para que entre nosotros la situación sea muy diferente.

También es cierto que esta actitud de postergación del aprendizaje de la lectura y la escritura era y suele ser compartida por muchas familias. En ciertos medios era frecuente escuchar interrogantes tales como: "Si empezamos antes, ¿no lo estaremos obligando a hacer un esfuerzo que no le conviene? ¿Qué va a hacer en la escuela? ¿Se aburrirá y se disgustará?". En algunos casos ha existido y existe preocupación en los padres por saber cómo "enseñarles" para prevenir el fracaso y, en otros, situaciones más vitales se interponen para que exista esta preocupación.

Los hallazgos de la investigación sobre el tiempo y el modo en que los niños acceden al uso y al conocimiento de la lengua escrita permiten juzgar la validez de las ordenanzas escolares y responder a los interrogantes familiares sobre el momento de la iniciación en la lectura y la escritura.

Investigaciones precursoras

Con gran sensacionalismo, a mediados del siglo XX se mencionaban casos de niños pequeños, a veces menores de 3 años, que sabían leer. Si bien por lo general se entendía por lectura el simple reconocimiento de letras, logos o palabras y no la comprensión del texto, algunos autores comenzaron a investigar a niños que aprendieron efectivamente a leer de modo precoz en sus hogares.

Entre las primeras investigaciones, se mencionan las realizadas por Dolores Durkin en 1958, quien encontró, en dichos niños, algunas características comunes: a los 4 años comenzaban a interesarse por el material escrito, trataban de dibujar las letras y disfrutaban jugando con la escritura. En las familias de esos niños todos sus miembros leían, por lo menos uno de los padres era lector asiduo y ambos progenitores pasaban mucho tiempo con ellos. Si bien no intentaban enseñarles a leer, les leían, respondían a sus preguntas y los estimulaban a seguir preguntando. La investigadora sugirió que en esos hogares se desarrollaba tácitamente un programa de lectura que podría sugerir cambios en la enseñanza que se impartía en las escuelas.

Investigaciones formales

A partir de estas primeras pesquisas se desarrollaron numerosos proyectos de investigación desde la psicología cognitiva, la lingüística, la antropología, la pedagogía; tuvieron lugar jornadas y simposios; y se elaboraron recomendaciones para políticas basadas en los nuevos conocimientos sobre alfabetización temprana. Según Neuman y Roskos (1998) los resultados de esos acontecimientos hasta el final de la década del '80 se exponen en los libros de Teale y Sulzby y de Strickland y Morrow que aparecieron, respectivamente, en 1986 y 1989.

239

En el prefacio de la obra de Strickland y Morrow (1989), la investigadora Marie Clay, de Nueva Zelanda, señala que los trabajos presentados en ella terminaban con el concepto de "aprestamiento" (readiness) y con la concepción acerca de que "existía un punto en el desarrollo que era el del momento indicado para aprender a leer". Al mismo tiempo que se comprueba que no existe un momento mágico para aprender a leer, se subraya el descrédito en que para entonces ya habían caído las actividades que antes se hacían para estimular la maduración.

Diez años después, también Neuman y Roskos reconocen que estas obras marcan un hito en la evolución del conocimiento de las adquisiciones en lectura y escritura que preceden a la escolarización de los niños y no se someten a "la espera" que postergaba la enseñanza hasta que los niños estuvieran "listos" o "preparados" para empezar. Sin embargo, llaman la atención sobre las diferencias entre aquellas producciones publicadas en 1989 y las que se publican una década después, en 1998, como exponentes de la expansión del campo de la alfabetización temprana.

Dos interpretaciones, dos tendencias

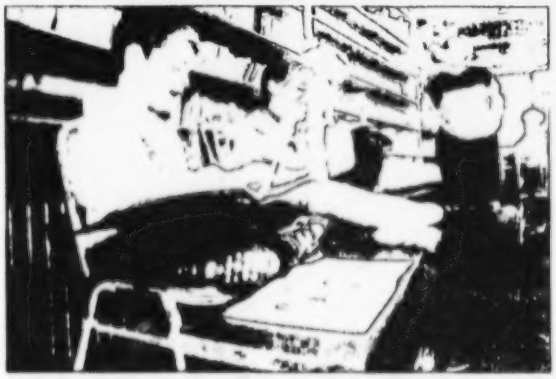
La diferencia entre el primer período y el más reciente se puede analizar a través de dos cuestiones: 1) el sentido de los adjetivos "emergente" y "temprana", sucesivamente aplicados para calificar la alfabetización durante la primera infancia; y 2) la diferencia entre "la perspectiva del niño" y las "variaciones individuales" expresiones dominantes en cada período respectivamente.

1) Con respecto a la primera cuestión, Neuman y Roskos consideran que los términos "emergente" y "convencional" no son apropiados. En relación con el primero, "emergente", ya no se trata simplemente de habilidades emergentes sino de una actividad cultural compleja y, en ese sentido, desde muy pequeños los niños deben ser considerados como legítimos lectores y escritores. En cuanto al segundo vocablo, "convencional", argumentan que así como no se acepta que la alfabetización tenga un punto de partida, tampoco se reconoce que su punto de llegada sea el del acceso a las prácticas convencionales como se entiende en las currículas escolares predominantes que le prestan mayor atención al nombre de las letras y a su relación con el sonido. Ahora se prefiere la denominación de "alfabetización temprana" porque "refleja mejor la naturaleza de la lectura y la escritura como un *continuum* del desarrollo en vez de habilidades que se adquieren o no" (Neuman y Roskos, 1998:2).

2) En una primera lectura, las diferencias entre la "perspectiva del niño" y las "variaciones individuales" parecerían una cuestión menor. Sin embargo, es más que una cuestión de matices. Teale y Sulzby señalan que las investigaciones multidisciplinarias realizadas hasta 1989 –no solamente en el laboratorio sino en los hogares y otros entornos de la comunidad– permitieron ampliar el concepto de alfabetización, la cual ya no es contemplada simplemente "como una habilidad cognitiva que debe ser aprendida sino como una compleja actividad *sociopsicolingüística*". Subrayan "el esfuerzo realizado para examinar el desarrollo de la alfabetización **desde la perspectiva del niño**" gracias a lo cual "los investigadores han llegado a comprender lo que sucede en la cabeza del niño, en el mundo del niño" (Teale y Sulzby, 1989:2-3).

Según Neuman y Roskos, el nuevo desafío de las investigaciones actuales consiste, no sólo en reconocer la actividad constructiva del niño sino, sobre todo, en el reconocimiento de las **variaciones individuales** entre los niños pequeños, que hoy en día se hacen crecientemente complejas. Si bien los consideran como creadores activos de significados y exploradores en el aprendizaje de la lectura y la escritura, conciben la alfabetización "en una *perspectiva sociocultural*"... "como una adquisición cultural, so-

25-240



cial y cognitiva que se refleja en el dominio de un conjunto complejo de actitudes, expectativas, conductas y habilidades relacionadas con el lenguaje escrito" (Neuman, 1998:7) y analizan críticamente los problemas que generan estas perspectivas para que las prácticas educacionales hagan posible el éxito de todos, a pesar de sus diferencias.

La década del '90 que separa las dos perspectivas se caracterizó por grandes controversias pedagógicas en las que intervinieron los descubrimientos de la alfabetización emergente, mientras que las nuevas posiciones de la alfabetización temprana tienen una importante injerencia en los consensos que se inician al finalizar la década, sin desconocer la participación que tuvieron en los mismos los representantes más calificados de la anterior.

A pesar de los matices, y quizás gracias a ellos, los aportes de la alfabetización temprana en su conjunto tienen un gran significado.

Características de la alfabetización temprana

Ambas orientaciones, la psicosociolingüística de Teale y Sulzby, y la sociocultural de Neuman analizan las características de la alfabetización temprana como se describe a continuación.

Enfoque psicosociolingüístico

A partir de trabajos experimentales con niños cuyas edades oscilaban entre su nacimiento y los 6 años de edad, con datos "que hubieran sido increíbles en 1970" y "que cambiaron las ideas de los investigadores y los maestros sobre la evolución de los aprendizajes de la lectura y la escritura", Teale y Sulzby presentaron en 1989 un "cuadro de los niños pequeños como aprendices de la alfabetización" (Teale y Sulzby, 1989: 3-5) describiendo los siguientes rasgos:

1. Casi todos los niños, en una sociedad letrada, comienzan a aprender a leer y escribir muy tempranamente.
2. Las funciones de la alfabetización forman parte integral del proceso de aprendizaje.
3. La lectura y la escritura se desarrollan de manera concurrente e interrelacionada.
4. Aprenden la lectura y la escritura a través de un compromiso activo, construyendo la comprensión del funcionamiento del lenguaje escrito.

Estos rasgos responden a investigaciones realizadas en hogares donde se observó que:

- ◇ Si desde los primeros meses los niños han tomado contacto con materiales escritos, juegos de letras, les han leído libros, a la edad de dos o tres años pueden identificar signos, rótulos, logos y les gusta acercarse a los libros y experimentar con la escritura.
- ◇ La alfabetización se desarrolla en la vida real donde la experiencia de los pequeños se incorpora a actividades que tienen algún propósito más allá del aprendizaje de la lectura y la escritura como tales: ven a los adultos leer el diario, las cartas, los prospectos; usar guías, anotar llamados telefónicos; escribir listas de compras. Participan en juegos con instrucciones escritas, en hacer una comida con una receta de cocina. Más que aprender la lectura y la escritura como una habilidad abstracta, la aprenden en los aspectos funcionales de su uso.
- ◇ Se interesan por la lectura y la escritura al mismo tiempo que aprenden a hablar. Cuando se les lee un cuento y se les pide que lo relaten, no lo repiten de memoria sino que reconstruyen su significado con palabras que difieren del texto. Cuando se encuentran con materiales escritos diferencian dibujos de escrituras, desarrollan hipótesis con la intención de comprender significados, estructuras y cadencias, aprender símbolos, relacionar el lenguaje oral con el escrito. Los procedimientos difieren de los de los adultos pero tienen su propia lógica, cuando se adoptan sus propias perspectivas.

"La descripción de los niños pequeños como aprendices activos, como constructores de la significación del lenguaje escrito es central en el concepto de alfabetización emergente. Pero la nueva perspectiva en el desarrollo de la lectura y la escritura durante la primera infancia también ha demostrado el papel clave que juegan los padres y otras personas letradas como facilitadores del aprendizaje temprano de la alfabetización." Los niños aprenden mucho cuando los padres interactúan para alcanzar un objetivo en esa actividad. La lectura interactiva de los cuentos tiene un poderoso efecto en el desarrollo de la alfabetización y para promover la actividad independiente con los libros. Equivale al "andamiaje" de Bruner y Cazden.

Como síntesis, este cuadro corrobora que lejos de considerar la alfabetización emergente como un proceso psicobiológico, Teale y Sulzby tampoco la contemplan como un proceso simplemente cognitivo. Aprecian el papel de los adultos, y por eso la definen como "una compleja actividad sociopsicolingüística" (1989:2).

De sus observaciones se puede inferir que, en *"una sociedad letrada"*, *"casi todos los niños"* inician el aprendizaje conceptual de la lectura mediante:

- el uso de la lectura y la escritura con propósitos reales;
- las demostraciones espontáneas de los adultos que leen y escriben en su entorno;
- su interacción con los padres y/u otras personas letradas;
- sus propias exploraciones del material escrito.

Enfoque sociocultural

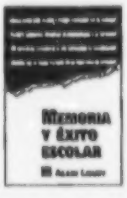
Diez años después de aquellas observaciones, Susan B. Neuman preocupada por mejorar la calidad de la enseñanza, considera necesario mejorar los conocimientos sobre el desarrollo. Habiendo sido reemplazadas "las viejas nociones sobre el aprestamiento para la lectura" (*'reading readiness'*) se trata de saber cómo se

Fondo de Cultura Económica

Educar en la sociedad del conocimiento
Juan Carlos Tedesco
Serie Breves
128 pp. $ 8.-

El gran eslabón
Martín Hopenhayn
y Ernesto Ottone
Serie Breves
144 pp. $ 9.-

El juego de las reglas: lecturas
Roger Chartier
302 pp. $ 22.-



Memoria y éxito escolar
Alain Lieury
256 pp. $ 13.-

Cómo leer tomando notas,
de Brigitte Chevalier
Así se escribe una monografía,
de Jean-Pierre Fragnière

La memoria del alumno en 50 preguntas,
de Alain Lieury
Cómo preparar un examen,
de Brigitte Chevalier

El Salvador 5665 - 1414 - Buenos Aires
Telefax: 4771-8977 - Email: fondo@fce.com.ar

242 BEST COPY AVAILABLE

traslada la perspectiva sociocultural y evolutiva a prácticas instruccionales que puedan beneficiar a todos los niños. A tales efectos presenta el desarrollo del niño con las siguientes características básicas (Neuman, 1998:7-18):

1. La diversidad es inherente a todos los aspectos de la enseñanza en los niños pequeños.
2. La interacción social promueve la motivación y la habilidad para el uso de la lectura y la escritura en el desempeño de actividades productivas.
3. Los niños necesitan desarrollar conocimientos y habilidades en la alfabetización.
4. La activa participación en la lectura y la escritura integra al niño, no sólo en la práctica de lo que para qué es, sino también de cómo funciona.
5. Las necesidades especiales de los niños pequeños son mejor atendidas en programas inclusivos de alfabetización básica.
6. El involucramiento de los padres construye la continuidad y la coherencia de la alfabetización temprana.
7. La escuela tiene la responsabilidad de descubrir lo que los chicos ya saben sobre lectura y escritura y ayudarles a hacer conexiones con lo que creemos que deben saber.
8. La evaluación deberá ser continua, en múltiples contextos y focalizada en la variedad de conductas.

Los comentarios que justifican estas características se sustentan en observaciones extendidas sobre poblaciones más amplias que han permitido registrar una gran variedad en los modos del desarrollo de la alfabetización temprana, en correspondencia con las diferentes experiencias y recursos así como con los distintos tipos y grados de apoyo para aprender la lengua escrita. De este modo se explica que algunos niños estarán mejor preparados que otros cuando se inicien en la educación formal.

Esto además explica que, especialmente en la primera edad, la alfabetización es un *proceso profundamente social* que entra en la vida de los niños a través de interacciones en una variedad de actividades y relaciones. A menudo se observa también que los niños se interesan en leer y escribir porque les puede ser útil para sus relaciones sociales y les da poder para expresarse; por eso con frecuencia buscan la ayuda de otros más competentes. Asimismo se observa que estos procesos que tanto les sirven a los niños suelen ser desalentados cuando comienzan la escolaridad y se los induce a trabajar solos, a no hablar ni compartir sus interrogantes ni sus trabajos con otros.

Los niños traen consigo el deseo de adquirir el conocimiento y las habilidades que necesitan para leer y escribir. Y no existen razones para negarles esas habilidades técnicas. "Al mismo tiempo, sin embargo, debemos reconocer que la lectura real y la escritura comprenden más que recitar o hacer letras". Se observa que progresivamente ellos mismos establecen una relación mayor entre los aspectos conceptuales y técnicos de la lectura y la escritura.

A temprana edad, los niños despliegan una variedad de caminos creativos para expresar lo que conocen sobre lectura y escritura y conocen más de lo que antes se creía aun cuando su lenguaje no está desarrollado. Su conocimiento *("I know how")* puede ser conocimiento de acción que precede al conocimiento verbal o declarativo. Lo expresan a través de gestos, conversaciones, cantos, acciones o rutinas. Es necesario darles tiempo para que usen lo que traen y para que exploren de manera independiente los usos y convenciones del material escrito.

Algunos niños van a necesitar un apoyo adicional de instrucción. Pueden tener dificultades físicas o educacionales que requieren más tiempo y más enseñanza. "Típicamente hemos tendido a aislar a esos niños enviándolos a clases especiales o a programas individualizados. Desafortunadamente, tratando de ayudarlos, hemos a menudo sobrediagnosticado y subeducado a los niños con necesidades especiales." Principalmente en los primeros años estos niños necesitan una continuidad de experiencias que sólo pueden encontrar a través de su vinculación con los adultos y con los niños más adelantados que encuentran en la clase.

La alfabetización está incorporada al contexto familiar y al de la escuela, y ella depende de su continuidad y de los lazos que se establecen entre ambos a través del mutuo respeto y la información. En la escuela los niños encuentran nuevas formas de aprender a leer y escribir. Algunos extenderán sus actividades en diferente contexto. Para otros, sobre todo para los de ba-

213

jos recursos o de diferentes grupos culturales, las actividades de la escuela les resultarán totalmente diferentes. Se ha sugerido que es esa discontinuidad la que influye sobre las adquisiciones escolares.

Ha habido muchos debates que desgraciadamente dieron lugar a programas específicos diseñados especialmente para alumnos de "alto riesgo", con malos resultados. El mejor camino es proveerles la enseñanza más calificada que incluye instrucción directa, tiempo, materiales y oportunidad de actividades para explorar y descubrir.

Como la alfabetización temprana se desarrolla en direcciones tan variadas, no puede ser simplemente medida como un conjunto limitado de habilidades definidas. Desafortunadamente, muchos pequeños son retenidos o promovidos según pruebas que presumen prevenir el éxito escolar. Esos tests no son confiables porque no son sensibles al lenguaje, la cultura y la experiencia en esas edades.

Sin embargo, la *evaluación es necesaria.* Debe ser realizada en la lectura y la escritura que producen en la vida real y tienen que registrarse continuamente las actividades en diferentes situaciones.

Finalmente, después de otras reflexiones y recomendaciones, Neuman sostiene que los principios de la educación temprana "están en la base de las mejores prácticas y sugieren el lazo entre lo que se conoce sobre el desarrollo y lo que se conoce sobre el aprender a leer y escribir".

Siguiendo la evolución del concepto que culmina en la alfabetización temprana con una mejor comprensión de su desarrollo, se puede resumir lo que se desprende acerca de la manera y las condiciones en que aprende el niño pequeño.

Cómo aprenden a leer y escribir los niños pequeños según el enfoque psicosociolingüístico

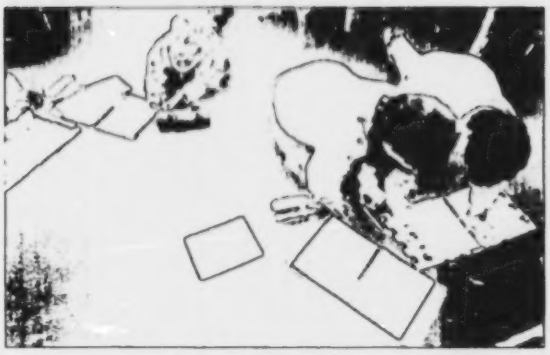
Las características que describieron Teale y Sulzby (1989) se ofrecieron –y con toda razón– como deslumbrantes testimonios de la manera en que aprende el niño pequeño antes de escolarizarse.

Aparece como un hecho revolucionario ya que hasta entonces, como se ha dicho, se creía que el aprendizaje de la lectura y la escritura se iniciaba necesariamente en la escuela. Más aún, de acuerdo con algunas investigaciones antropológicas e históricas, las primeras escuelas se crearon para enseñar a leer y escribir cuando así lo requirió el aumento creciente de signos logográficos. Desde entonces la escuela, que nació casi junto con la escritura, mantuvo su enseñanza como primero y hegemónico objetivo (Cole, 1993). Además, ya en pleno siglo XX, como se vio anteriormente, estaba muy consolidado el concepto de que se necesitaba una maduración que sólo se alcanzaba a los 6 años por lo menos y por eso la escuela recibía a los niños a esa edad.

En el ámbito de los enfrentamientos polémicos de los psicólogos, estos hallazgos se ofrecían como pruebas contra los conductistas porque estos aprendizajes "emergían" en el sujeto. Nadie se los había enseñado.

Pero también se reconoce en el trabajo de Teale y Sulzby –diferenciándose de los estudios de gabinete– la intervención de los adultos en esos aprendizajes. Algunos investigadores encontraron reflejados en las escrituras de los más pequeños los trazos característicos de las escrituras de su medio (Harste y Woodward, 1989:148). Otros interpretaron también que los efectos de la lectura de los padres sobre sus hijos eran parecidos a los del andamiaje concebido por Bruner. Se manifestaban los gérmenes de una ampliación y superación del concepto de la alfabetización en los niños pequeños.

Todos encontraron, sí, que los padres estaban alfabetizados y, más aún, que eran aficionados a la lectura. Como las investigaciones tenían lugar en la segunda mitad del siglo XX, ya hacía casi un siglo que regían las leyes de educación pública y las redes de escuelas que respondían a las mismas extendieron la alfabetiza-



ción que benefició a esos padres quienes, a su vez, introdujeron en sus hogares, de hecho, la cultura de lo escrito. Los investigadores encontraron así el ambiente más propicio para sus estudios y sus conclusiones les permitieron, a su vez, proponer innovaciones para las escuelas donde se encontraban muchos niños de familias alfabetizadas que respondían con éxito, pero también se comprobaba que muchos no respondían a sus iniciativas y seguían rezagados, casi tanto como ocurría a comienzos de siglo, cuando ya se empezaba a buscar soluciones para ese problema.

Si bien se reconoce que el llamado "fracaso escolar" no es unidimensional se comprueba que uno de los factores que inciden en el mismo es el nivel educativo de los padres (OCDE, 2000) según se desprende de su correlación con el nivel de escolaridad –universitario, secundario, básico– de determinados países. Por eso, es muy significativa la primera característica del cuadro de Teale y Sulzby y su reserva implícita acerca de que se trata de niños que se desarrollan en una sociedad letrada y, más aún, de que son casi todos, y no todos.

El concepto central de la alfabetización emergente, además de la condición de "aprendices activos", incluye la de "constructores de la significación" y subraya la importancia que tiene su aprendizaje en situaciones de la vida real, incorporado a actividades con propósitos más que como actividades aisladas y sin sentido. Se trataba de hallazgos muy significativos que además, como se dijo, mostraban con gran evidencia su contraste con la iniciación en la escuela a partir de las letras como signos "para ser aprendidos". Tuvieron por eso un impacto perdurable acerca de la necesidad de respetar la condición esencial del acto de leer –como comprensión activa– y el de escribir para comunicar, a partir de las primeras relaciones que el niño tiene con el entorno de la cultura escrita y no de "la lectura y la escritura en sí mismas" como objetos especialmente preparados para la escuela, sin sentido, sin vida.

Sin embargo estos hallazgos, por su impacto –especialmente en los centros hegemónicos de la investigación–, sirvieron como sustento de algunas tendencias que menospreciaron, llegando a desconocer las necesidades que algunos niños tienen, más que otros, de conocer cómo funciona el sistema de escritura como tal, *per se*. Adoptaron actitudes muchas veces arrogantes ante los esfuerzos que históricamente realizaron los maestros buscando mejorar la enseñanza para todos. De este modo, se reanimó "el gran debate" que se creía cerrado, la "querella de los métodos" que se creía prescripta.

Una mejor comprensión del desarrollo en el enfoque sociocultural

La "alfabetización temprana", adherida al enfoque "sociocultural" rescata las primeras conclusiones acerca de cómo aprende el niño pequeño en una sociedad letrada. Pero extiende el universo de sus investigaciones y aquellas conclusiones ideales quedan reducidas a la dimensión más limitada de los hogares de familias ilustradas que ofrecen oportunidades de observación, demostraciones, exploración, interactividad. Lejos de desmerecerse, tantas y tan valiosas conclusiones fueron reconocidas como esenciales para las innovaciones que se deben introducir en las instituciones escolares, desde las escuelas maternales, los niveles de iniciación y el primer ciclo, es decir, desde las primeras edades hasta los 8 años, por lo menos.

Pero deben mejorarse con las nuevas evidencias que se encuentran cuando se amplía el ámbito de la alfabetización temprana y se extiende a los niños que no estuvieron incluidos en las primeras investigaciones, los que no disfrutan de la cultura escrita en sus hogares. Es decir, a todos, los que antes quedaban excluidos por su fracaso en la escuela y que en el siglo XX no se pudieron rescatar.

En 1998, se insiste en la necesidad de una mejor comprensión del desarrollo para mejorar la enseñanza, y para ello se introduce como pri-

245

mera característica la diversidad estrechamente vinculada a la segunda, que se refiere a la interacción social que genera la necesidad de leer y conduce al aprendizaje cooperativo.

Lo más significativo de ese desarrollo es que "existe una considerable variedad en los modos de desarrollo de la alfabetización temprana". Como se dice en el mencionado documento de la IRA y la NAEYC, transcribiendo un párrafo de la publicación de Neuman: "algunos pueden tener acceso disponible a una variedad de materiales de lectura, mientras otros no; algunos observan a sus padres frecuentemente mientras otros solo ocasionalmente, algunos reciben instrucciones didácticas directas, mientras otros reciben mucha más asistencia informal y casual".

Conviene subrayar la importancia de las evidencias experimentales sobre la diversidad "en el modo de desarrollo" de acuerdo con las oportunidades que le ofrece al niño su medio social, reconociendo la importancia del medio social en el proceso de cognición. De este modo cambia la perspectiva de un desarrollo único, universal, igual para todos, sólo explicable por el "milagro del innatismo" como decía Halliday. Estas evidencias son las que permiten condenar "las prácticas asociadas a puntos de vista superados sobre el desarrollo y teorías del aprendizaje que todavía prevalecen en muchas clases" (IRA y NAEYC, 1998).

Neuman extrae sus consecuencias acerca de la necesidad de que las estrategias sean tan variadas como lo es el desarrollo y de alentar la interactividad en lugar de exigirle al niño que trabaje solo, como suele ocurrir pensando que así se incentiva su capacidad de construir el conocimiento por sí mismo. Más aún, se puede esperar que una cabal comprensión de la diversidad y de la importancia que para la cognición de cada uno tiene su interactividad en el medio social, puede tener efectos de más largo alcance para la calidad de la educación. Comprender que la evolución de los niños varía y no todos llegan a la escuela igualmente preparados, puede alentar la confianza de los educadores en el progreso de todos, ahuyentando los prejuicios que debilitan las expectativas. Son los prejuicios sobre diferencias de "capacidades" que se han nutrido en falsas hipótesis sobre herencias patológicas, consagrados por pruebas –los tests mentales– normatizadas en poblaciones extrañas al niño que se está educando en cada aula.

Otras de las características que se describen están más vinculadas a las confrontaciones referidas a la práctica escolar. Ya no se trata sólo de las relaciones sociales que generan en los niños la necesidad de leer y escribir sino también de su propio interés por el conocimiento de las habilidades para producir los actos de lectura y escritura. Al decir que "no existen razones para negarles esas habilidades técnicas" se le está respondiendo a una de las tendencias más dominantes en la últimas décadas que, en nombre del lenguaje total, se oponía a la fonetización que lo despedaza.

Neuman reconoce que la "lectura real y la escritura comprenden más que recitar o hacer letras", sobre todo cuando progresivamente los mismos niños relacionan los aspectos conceptuales y técnicos de la lengua escrita. Al mismo tiempo destaca la variedad de caminos creativos que utilizan para expresar lo que conocen sobre el funcionamiento de la lectura y la escritura. Se trata de un conocimiento mayor de lo que antes se creía, un conocimiento práctico, de acción *("I know how")* que no puede expresar verbalmente porque su lenguaje no está aún desarrollado. Necesitan tiempo para usarlo de manera independiente y explorar sus convenciones y el apoyo activo de maestros que estén familiarizados con una amplia variedad de enfoques explícitos, con materiales y estrategias para desarrollar la comprensión en la alfabetización.

De manera consecuente, la evaluación responde a un nuevo criterio. Oponiéndose a la evaluación estática de los tests, que evalúan el pasado, propone una evaluación dinámica, adecuada al concepto de desarrollo y su variabilidad, que evalúe las potencialidades, mirando hacia el futuro.

La **escuela** con sus objetivos y características propias y el **maestro** como promotor del desarrollo asumen sus responsabilidades en una relación estrecha y continua con el contexto familiar. Y esa responsabilidad con respecto a todos los niños, también a los que han tenido dificultades en su desarrollo natural –corporal, sensorial o intelectual– los integra en programas inclusivos y les ofrece "instrucción adicional", lejos de aislarlos, sobrediagnosticarlos o subeducarlos. Y, aunque por la esencia de esta orientación se sobreentiende que también incluye a los de bajos recursos o de diferentes grupos culturales, expresamente considera que el mejor camino para su educación es proveerles la más calificada enseñanza en lugar de diseñar programas específicos.

A lo largo de este análisis se fueron presentando algunos conceptos y recomendaciones de la declaración conjunta de la IRA y la NAEYC elaborados por una comisión que contaba entre sus miembros a Susan Neuman, una de las autoras que aquí se han reseñado. Tras una revisión ampliamente democrática de las conclusiones, se incorporaron nuevas recomendaciones entre las cuales, en primer lugar, figuraba la siguiente: "La declaración necesita ser clara con respecto al rol de la instrucción (nadie deviene naturalmente alfabetizado....)".

También Vigotsky, aunque consideraba que el niño accede a la escritura mucho antes de ingresar a la escuela, creía que "la enseñanza del lenguaje escrito se basa en un aprendizaje artificial que exige enorme atención y esfuerzos por parte del maestro y del alumno" (Vigotsky, 1931:184).

Algunos comentarios desde el enfoque sociocultural de Vigotsky

Vigotsky puede ser considerado como un precursor de las investigaciones sobre la alfabetización temprana según los principales testimonios que se encuentran en su memorable trabajo sobre "la prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito" (Vigotsky, 1931) donde decía repetidamente que la lengua escrita se inicia muy temprano en el desarrollo cultural del niño. "El desarrollo del lenguaje escrito, decía, posee una larga historia, extremadamente compleja, que se inicia mucho antes de que el niño empiece a estudiar la escritura en el colegio. La primera tarea de la investigación científica es la de descubrir la prehistoria del lenguaje escrito del niño, mostrar lo que lleva al niño a la escritura, los importantísimos momentos por los cuales pasa la prehistoria, la relación que guarda con la enseñanza escolar" (op.cit.:185).

Obviamente, al referirse a una "mejor comprensión del desarrollo", Neuman se refiere a una mejor comprensión del desarrollo de la lengua escrita, un desarrollo que, si nos remontamos a Vigotsky, "pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural" que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad. (Vigotsky, 1931, p.185.)

El análisis de Neuman sobre el desarrollo en función de la diversidad puede remontarse a las primeras investigaciones de Levy Bruhl con niños indígenas que dieron lugar a su concepción del "desarrollo cultural" con la que, oponiéndose a las teorías raciales, explicó las diferencias con que esos niños respondían a los tests mentales elaborados en sociedades con distintas características culturales. Vigotsky, gracias a investigaciones que realizaron sus discípulos replicando las investigaciones antropológicas de Levy Bruhl, elaboró su teoría del doble desarrollo, natural y cultural. De acuerdo con la misma, en nuestra civilización ambos desarrollos se penetran recíprocamente en una convergencia que se puede perder por dificultades biológicas que afectan al desarrollo natural o porque los niños no han tenido oportunidad de utilizar los instrumentos de los procesos psicológicos superiores que intervienen en el desarrollo cultural

Resumen y conclusión

Los descubrimientos sobre la adquisición de la lengua escrita en las primeras edades se ofrecen como una contribución trascendente para el conocimiento del proceso de alfabetización, con fuerte impacto para la educación informal y formal.

En su evolución, se enriquece la perspectiva: al principio llama fuertemente la atención sobre el proceso activo del niño en la construcción del conocimiento de la lengua escrita si bien ya se reconocen evidencias que inducen a aceptar la influencia de los adultos y del medio cultural en ese proceso.

247

Pasados diez años de confrontaciones teóricas y de práctica en las aulas, se retoman las principales conclusiones de los primeros descubrimientos pero, al ampliarse el universo de la investigación, se observan variaciones en el desarrollo de la alfabetización temprana, cuyo proceso no responde a una psicogénesis universal. Se pone el acento en la calidad de la educación para la diversidad en una escuela que asume sus responsabilidades incluyendo a todos, cualesquiera que fuesen las diferencias en el desarrollo natural o cultural. Se restablece la responsabilidad del maestro y sugiere la necesidad que tiene de dominar estrategias muy diversas para responder a la diversidad, entre ellas, las que se refieren al aprendizaje de la lengua escrita *per se* y todas las habilidades que su dominio requiere.

Se propone que la escuela mantenga la continuidad de la alfabetización temprana como proceso creativo, placentero, necesario, útil, inteligente, vinculado a la cultura escrita de su medio. Pero actualmente se propone una enseñanza equilibrada que si bien tiene como meta una alfabetización avanzada que acceda a los niveles más abstractos de la lengua escrita, a partir de la semántica desde la iniciación, se recupera –pero no se reproduce–, la enseñanza de las habilidades (perceptivas, psicomotrices, de la memoria, de la comprensión) que los niños necesitan y desean aprender. Se apela a la responsabilidad de la política ante las urgencias sociales que generan las nuevas y más complejas demandas de la lengua escrita y la mayor pericia que requiere el uso de los medios electrónicos de comunicación.

Nota

1. "El propósito central de la tarea del nivel inicial es posibilitar que los niños se inicien en el conocimiento, la comprensión y la organización del mundo en que viven" (G.C.B.A., 1999). Véase, especialmente, "Leer y escribir en el jardín", p. 303-335.

Referencias bibliográficas

Cole, M. (1993) "Desarrollo cognitivo y educación formal: investigaciones a partir de la investigación transcultural." En L.C. Moll (comp.), **Vigotsky y la educación**. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Harste, J.C. y V.A. Woodward (1989) "Fostering needed change in early literacy programs". En D.S. Strickland y L.M. Morrow (eds.) **Emerging literacy**. Newark, International Reading Association.

IRA y NAEYC, International Reading Association y National Association for the Education of Young Children (1998) "Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. A joint statement". En **The Reading Teacher**, Vol. 52, N° 2, p.193-216.

Neuman, S.B. y K.A. Roskos (1998) (ed.) **Children achieving. Best practices in early literacy**. Newark, International Reading Association.

Neuman, S.B. (1998) "How can we enable all children to achieve." En S.B. Neuman y K.A. Roskos (eds.) (1998) **Children achieving. Best practices in early literacy**. Newark, International Reading Association.

OCDE-Organización para la Cooperación y Desarrollo (2000) **Primeras Jornadas sobre Fracaso Escolar**. *Internet.*

G.C.B.A.-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires-(1999). **Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial**. Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula.

Strickland, D.S. y L.M. Morrow (eds.) (1989) **Emerging literacy: Young children learn to read and write.** Newark, International Reading Association.

Teale, W.H. y E. Sulzby (1989) "Emergent literacy: New perspectives." En D.S. Strickland y L.M. Morrow (eds.) (1989) **Emerging literacy: Young children learn to read and write**. Newark, International Reading Association.

Vigotsky, L.S. (1931) "La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito". En **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas**, Tomo III. Madrid, Aprendizaje Visor.

BEST COPY AVAILABLE

ANA MARÍA BAVOSI[1]

Acompañar lectores... un cuento de nunca acabar

Cuando pensaba en cómo encarar estos quince minutos de exposición sobre el tema que nos convoca, un cuento breve de nunca acabar aparecía en mi mente una y otra vez.

El cuento dice así... "era una hormiguita que de su hormiguero salió calladita y se metió al granero, se robó un triguito y arrancó ligero. Salió otra hormiguita del mismo hormiguero que muy calladita se metió al granero, se robó un triguito y arrancó ligero...".

En realidad unir el tema de la lectura a un cuento de nunca acabar no me pareció muy disparatado. Si pienso en mis treinta y ocho años de docente y bibliotecaria trabajando por el libro, la lectura y las bibliotecas siento que mi vida profesional fue y es un cuento de nunca acabar.

Que la vida tenga algo de cuento es hermoso. El cuento al decir de Julio Cortázar "... es como la semilla donde está durmiendo el árbol gigantesco...". El cuento para mí es una semilla. Esta maravillosa posibilidad del cuento es

Ana María Bavosi es maestra, especializada en preescolares. Bibliotecóloga, profesora universitaria y editora de libros infantiles. Presidente de IBBY Uruguay.

lo que me atrapa pero el cuento de nunca acabar es otra cosa. Cómo y cuándo surge, cuál es realmente su finalidad, es algo que desconozco, pero lo que sí sé es que a los niños no le gustan los cuentos de nunca acabar. Pueden escuchar durante muy poco rato este tipo de narraciones y luego se niegan rotundamente a una reiteración de la propuesta. Los niños no son tontos, no se les puede engañar en forma tan alevosa con algo que es totalmente inverosímil. Pero los adultos por diferentes razones transformamos parte de nuestras vidas en un cuento de nunca acabar.

Ahora bien, volviendo a la palabra lectura observamos en general que no anda sola, siempre la encuentro rodeada de verbos y este punto también me pareció interesante para reflexionar con ustedes. Así decidí que esta ponencia se iba titular **Acompañar lectores... un cuento de nunca acabar**.

¿Por qué el verbo acompañar? ¿Cómo llegué hasta él?

Empecemos por los otros verbos. Durante años antepuse a la palabra lectura, diferentes verbos. A alguno de ellos lo sigo usando, a otros trato de borrarlos, pero a veces se resisten empeñados en permanecer.

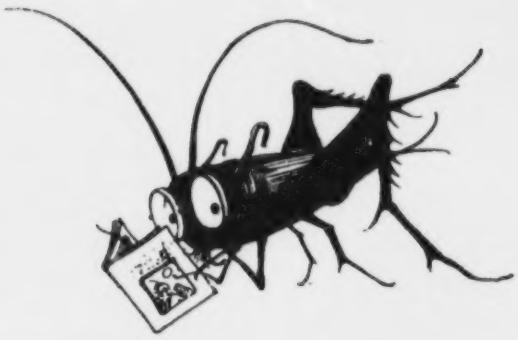
Utilicé **estimular**, **incentivar**, **fomentar**, **promover**, **animar**.

Cada uno de esos verbos se encontraban ligados en cierta forma a diferentes cosas; el momento histórico y político, la etapa de desarrollo personal y profesional en la que me encontraba, el contexto y los destinatarios.

La fuerza que tienen los verbos es muy grande, ejercen presión, cargan de ideología y condicionan a la palabra que los acompaña.

Creo que cuando se une a la palabra lectura el verbo **incentivar** o **estimular**, toda la propuesta se tiñe de autoritarismo, con fuerte tendencia de mando, de "verticalazo". Creer que con estimular e incentivar se logran lectores puede ser un error fatal. No debemos olvidar que según el diccionario el verbo estimular tiene como acepciones; aguijonear, picar, punzar, en tanto que incentivar es, estimular para que algo se acreciente.

Debemos ser muy cuidadosos porque detrás de las palabras están también las intenciones de los que las usan o de los que las proponen desde arriba.



No nos llevemos a engaños, en el tema de la lectura y desde hace unas cuantas décadas por más que yo estimule o incentive si los destinatarios no tienen interés o no comprenden mi discurso difícilmente lograré lectores. El verbo leer como el verbo amar al decir de Daniel Pennac no soporta el imperativo.

Si pienso en mi pasado como escolar, no recuerdo como aprendí a leer, pero sí me veo leyendo apasionadamente.

La lectura fue para mí una experiencia maravillosa, liberadora, pero también recuerdo como la presión del sistema fue haciendo que la propuesta lectora se transformara en algo opresor, dogmático, antidemocrático.

Gracias a que los primeros años como lectora fueron buenos pude en el futuro entender muchas situaciones que de otra forma me hubieran resultado incomprensibles. Con el paso de los años se me hizo más y más fuerte la idea de que no se puede transmitir lo que no se ha vivido, que difícilmente se puede comunicar a otros lo que no se hizo piel en ti.

De la etapa escolar rescato el placer de leer y el terror a los dictados y a todo lo relacionado con el escribir. Tampoco olvidé el miedo que me causaba la maestra cuando caminaba entre los bancos de la clase, regla en mano, revisando lo que habíamos escrito. Los afectos aparecen tiñendo fuertemente todos los recuerdos y el gusto amargo quedó ahí, en lo profundo. El no haber entendido el comportamiento de un adulto que como el maestro representaba tanto, es algo indeleble. Los sentimientos vividos pero no compartidos, se te hacen presentes una y otra vez. De todos modos esa misma maestra fue la que me enseñó a leer y curiosamente no la recuerdo enseñándome a leer, sólo la recuerdo torturándome cuando no podía escribir las pala-

250

bras que ella nos dictaba. Un nuevo signo de interrogación se abre y pienso que al final, como todo en la vida, nada es totalmente malo o bueno. Cuando años más tarde fui maestra de primer año y tuve que enseñar a leer y escribir, la Señorita Elda aparecía en mi memoria y me cuidaba mucho de no parecerme en nada a ella. Pero volvamos a los verbos.

Promover es otro de los verbos que usé y a veces sigo usando para acompañar la palabra lectura. El diccionario nos dice que promover significa: iniciar o adelantar una cosa, procurando su logro, o levantar o elevar a una persona a una dignidad o empleo superior al que tenía. En tanto que **promocionar** es elevar o hacer valer artículos comerciales, cualidades, personas, etc. Es curioso leer cómo se mezclan los artículos comerciales con las cualidades o las personas. Indudablemente el verbo promocionar pertenece al mundo del consumo o se inclina fuertemente en esa dirección.

Las necesidades del mercado editorial dieron un fuerte empuje a la palabra promoción, a los verbos promocionar y promover. Pero tampoco nos confundamos, promocionar el consumo de libros, no quiere decir lograr lectores. Conquistar nuevos mercados para el libro, no es toda la historia, es tan solo una parte. Las cifras indican que la producción mundial de libros se duplicó en los últimos veinte años pero el analfabetismo no logró erradicarse y el acceso democrático al libro está muy lejos de ser un derecho de todos.

Animar es un verbo que me sigue gustando y que quiero especialmente. Viene de dar ánima, alma y como creo en la fuerza de todo aquello que se hace poniendo el alma, la lectura necesita y responde muy bien cuando se siente acompañada por alguien animado. La animación a la lectura aparece por los años '70 formando parte de los movimientos de animación socioculturales. Las primeras experiencias nos llegan de los países desarrollados y se trasladan con posterioridad a los países no desarrollados. Con el paso del tiempo se ha ido profundizando en los conceptos y en las acciones, así como en todo lo relacionado específicamente a la animación a la lectura, pero sentimos que frecuentemente se ha transformado la animación a la lectura en una frase hecha, en un eslogan más o en una serie de recetas que nos quieren ofrecer soluciones mágicas para conquistar lectores. Las recetas nos ofrecen ingredientes y procedimientos, pero como en la cocina, necesitamos de muchas cosas más para hacer un verdadero plato fuerte.

Con el tema de la animación también apareció lo del **placer de leer**, y en este punto pienso que se confundieron mucho más las cosas. Leer por placer no es igual a un espacio con almohadones de colores y algunos libros recreativos. Lograr que los niños sientan gozo, pasión por la lectura forma parte de un largo y complicado proceso, verdadero desafío para el mundo adulto.

Y ahora vayamos al verbo **acompañar**. Viene del latín y quiere decir *"cum-panni"* compartir el pan. Divido en partes iguales, en forma solidaria, tú y yo en el mismo plano. Para enseñar a leer, para transmitir amor por la lectura, para poder continuar con la tarea que nos convoca desde tantos años, debemos antes que nada pensar en acompañar, en compartir el

poco saber heredado, como única forma de preservar para las generaciones futuras uno de los logros más maravillosos de la humanidad.

Y pienso que nos urge el tema de la lectura, por que la democracia está en juego. La lectura es una pieza fundamental en la formación de los ciudadanos, por lo tanto se transforma en un tema de la política. Y volviendo al diccionario, dentro de las acepciones de esta palabra tan usada y abusada encontramos lo siguiente: actividad del ciudadano cuando interviene en los asuntos públicos con su opinión, con su voto o de cualquier otro modo. Indudablemente ese ciudadano para ser sujeto de derechos políticos y poder intervenir ejercitándolos en el gobierno de su país, debe saber leer, entender lo que lee y por supuesto debe poder escribir.

Lamentablemente los que estamos trabajando desde hace años en educación y cultura, sabemos que cada vez resulta más difícil la tarea de lograr ciudadanos plenos, que realmente puedan ejercer la democracia.

Dice el autor uruguayo Carlos Liscano "...vivir en un mundo que uno no es capaz de nombrar es estar condenado a la esclavitud ante las cosas, las noticias y sobre todo, ante hablantes con un idioma desarrollado"... (**Brecha**, 1997:18).

Vivir en un mundo donde se lee que la pobreza ha crecido en tal forma que asombrosamente los expertos la pueden clasificar en varios tipos: pobreza humana, pobreza de ingreso, pobreza extrema, pobreza general, pobreza relativa, pobreza absoluta, nos resulta tan indignante como leer que hay guerras humanitarias.

También me aterra leer que "satisfacer las necesidades esenciales de las poblaciones de los países en desarrollo (alimentación, agua potable, infraestructuras sanitarias, salud y educación) costaría unos $40.000 millones de dólares al año, o sea 4% de la riqueza conjunta de las 225 fortunas mundiales más grandes" (**Correo de la Unesco,** marzo de 1999:22).

Yo aprendí a leer, luego me apasioné con la lectura, pienso que debo seguir leyendo, pero creo y siento algunas veces que ya se ha escrito demasiado. A esta altura de mi vida tengo la sensación de que nos faltó compartir más lo leído, acompañarnos más mientras leíamos, acompañar a nuestros niños en el momento de lectura para que la palabra escrita se hiciera carne y alma en cada uno de nosotros. Creo en la lectura que libera y no en la que esclaviza, confío en las opciones y no en las imposiciones de un buen libro. Creo en la biblioteca como institución que genera espacios democráticos de acceso a los libros y a la información. Pero en nuestro país la realidad de las bibliotecas es bastante triste. Nos cuesta entender que el espacio biblioteca es indispensable para lograr lectores y por ende formar ciudadanos. ¿Admitiríamos una escuela de natación sin pileta? No, pero curiosamente las escuelas se construyen sin el espacio para la biblioteca.

Para finalizar podríamos decir que hay mucho más para compartir, que realmente el tema de la lectura da para más de un cuento o sencillamente en nuestras realidades puede ser una historia de nunca acabar. Así que, comencemos todos los días como las hormigas, acompañando lectores o futuros lectores, creando bibliotecas, buscando nuevos espacios y reconstruyendo los perdidos, insistiendo una y otra vez en la importancia de leer, con la certeza absoluta de que no estamos solos y que al final lo importante es, que tan grande llegue a ser el hormiguero.

Referencias bibliográficas

Liscano, Carlos (1997) "Igualdad de oportunidades lingüísticas". **Brecha**, 12 de setiembre de 1997, p. 18.

Ricupero, Rubens (1999) "La 'crisis óptima' del siglo". **Correo de la Unesco**. Año LII, marzo 1999, p. 22.

Este trabajo fue presentado en el ***Congreso Internacional de la Sociedad de Dislexia del Uruguay****, Montevideo, setiembre de 2000, y solicitado por la Dirección de la revista a su autora.*

Biblioteca en el aula y en la escuela

SUSANA CABRERA DE RODA
MARÍA ANTONIA LLITERAS DE MARATTA

Las autoras se desempeñan como docentes en la Escuela Modelo de San Juan, Argentina y son capacitadoras de la Red Federal de Formación Docente Continua

"Los intereses de lectura de los alumnos que llegan a la escuela son nuestra oportunidad, pero los intereses con los que salen son nuestra responsabilidad."

Frank Smith

A cada institución escolar le corresponde prever una organización material propicia y un programa de actividades que tengan en cuenta algunas orientaciones. Podemos pensar en rincones de lectura muy elaborados, otros reducidos a su más simple expresión, pero siempre es necesario pensar en la organización, es decir, en los aspectos materiales, en la selección del material y en las modalidades de funcionamiento con un programa de actividades que permita alcanzar los objetivos perseguidos. En este programa proponemos algunas actividades que nos lleven al encuentro entre los libros y los niños, y otras al intercambio y la discusión sobre los libros, siendo estas últimas las más ricas.

Nuestra experiencia nos demostró que el rincón fue cambiando en su organización material de acuerdo con la seguridad adquirida por el docente en su dominio y la practicidad general.

Si hacemos historia, recordamos un primer momento donde los libros estaban expuestos en una gran mesa que se encontraba adentro del aula, luego fue una banda de tela con bolsillos de diferentes tamaños que permitían visualizar una parte de la tapa del portador (la clasificación respondía a distintos criterios: tamaño, consistencia de las tapas, género literario, etc.). Actualmente, disponemos de tablas estantes en posición vertical semi inclinada donde los libros son exhibidos totalmente dado que su presentación estimula a los chicos y suscita en ellos el deseo de leerlos. Es así como nosotros y los niños aprendemos a exhibir los libros nuevos u otros que posiblemente hayan sido relegados. Los portadores tienen una numeración visible que permite un trabajo autónomo con la secuencia numérica y mantener

el orden del estante. El encargado de la biblioteca, a su vez, puede reclamar la devolución de algún ejemplar a través de su número o cotejando con la lista completa.

En una gran cartelera, al lado del rincón, constan los nombres de todos los alumnos que, a medida que leen los libros, van colocando el número que le corresponde al libro leído. También hay carteles que permiten ofrecer información con preguntas como: ¿Conocés estos personajes... o adivinanzas? ¿Qué le pasó a Manuelita cuando volvió de París? ¿En Pehuajó vive gente que no es tortuga? ¿Cuál es el libro que habla de un animal que tiene muchas arrugas?... o ¿Cómo se llama el libro que tiene forma distinta? ¿Quién es Gustavo Roldán? ¿En qué libro aparecen poesías? También se colocan allí sus expresiones, fruto de la inspiración literaria, tales como dibujos, pinturas o escritos.

Cada niño dispone de un almohadón o una alfombra en la que puede sentarse o acostarse para disfrutar del placer de leer y tiene un registro personal de todos los títulos existentes en la biblioteca, y allí va marcando los que ya pasaron por sus manos.

Los chicos disfrutan con armar y decorar el rincón de lectura, aprovechando esta ocasión para la iniciación estética. Ellos aportan cosas que les gustan y que les son familiares. La decoración, a veces, se convierte en un proyecto de la clase o de un subgrupo. El maestro debe tener la precaución de renovar la decoración cada vez que los niños lo deseen, cuidando siempre de no sustituir a los niños o de imponer su propia concepción del orden o de la estética, ya que su papel debe ser insistir en la creatividad estimulando la imaginación para cumplir con las reglas definidas con anterioridad.

El material disponible en la biblioteca debería renovarse, por lo menos, una vez al año. El docente selecciona y organiza este material a comienzos del año escolar con el asesoramiento de un especialista, y luego del receso escolar de invierno se renueva, considerando los intereses de los alumnos puestos en evidencia a través de una compra conjunta realizada en una visita a la librería o a la feria del libro provincial (que se hace, justamente, en las vacaciones de julio). Al adquirir los textos tenemos en cuenta su calidad, ya que consideramos que es mejor poseer menos libros pero que sean de calidad. Si ésta es dudosa los chicos saben rápidamente que ir al rincón de lectura significa aburrirse, perder el tiempo y no desearán volver. De allí la importancia que reconocemos a la buena selección porque así los chicos saben que ir a la biblioteca es pasar un momento agradable y desearán volver a hacerlo.

Un elemento indispensable es un grabador, para propiciar un ambiente de expresión oral que permita la comunicación clara y el intercambio enriquecedor de las vivencias literarias de cada niño. Además, la música "de fondo" contribuye a relajar a los chicos en el momento de leer.

Tenemos en cuenta la diversidad de los intereses de los alumnos, es por eso también la diversidad de los libros. En las reuniones de padres se explicitan estas dinámicas, tanto que ellos, a veces, contribuyen con un ejemplar familiar para aumentar el material. En otras ocasiones padres, tíos o abuelos se ofrecen para leer o para contar, y así este proyecto se amplía a los intereses familiares llegando a resultados imprevisibles. Esta misma causa provocó el nacimiento de la biblioteca para padres, con material actualizado que responde a sus propios intereses y con una dinámica de préstamos establecida por ellos mismos, aunque regulada desde la institución. Un ejemplo de tal intercambio enriquecedor lo constituye la preocupación manifestada por un grupo sobre la influencia de la televisión. Esta inquietud se trasladó al resto de los usuarios y se compartió un taller de trabajo con bibliografía de la misma biblioteca relacionada con el tema propuesto.

Los textos escolares: su diversidad y funciones

◇ El libro va más allá de la mochila escolar:
su influencia en la familia

◇ ¿Qué es un libro de texto? o, mejor dicho, ¿qué debe ser un libro de texto?

No es fácil sacar el mito del libro de lectura en el concepto que tienen aún docentes y padres. Está todavía arraigada la consigna de "Leer la lectura de la página...", leerla unas tres o cuatro veces en la escuela y otras tantas en la casa, hasta llegar a su memorización y sin saber muchas veces de qué se trata la misma, y siendo, en algunos casos, textos no significativos ni lógicos para los intereses de quienes son sus usuarios.

Y el tiempo también hizo sentir su influencia sobre el libro de texto, tanto que hasta llegamos a prescindir de él por-

que, generalmente, no se adaptaba a las necesidades del grupo con el que se trabajaba. En este ir y venir, llegamos a conformarnos con el uso de la biblioteca del aula, con una gran diversidad de libros, pero no muchas veces con la diversidad textual que la realidad nos exige. Es ahí cuando –por suerte– nos damos cuenta de la importancia de los libros de texto. Este libro debe ser:

- Red para atrapar al lector.
- Llave para abrir las puertas al mundo de la comunicación.
- Contacto con otros portadores a partir de él.

◇ ¿Quién o quiénes son los encargados de que el usuario llegue a descubrir la importancia de los libros de texto?

Los adultos que lo rodean: maestro, profesores, padres, abuelos, tíos, etc. (En muchos libros de texto para niños de primer año de E.G.B. 1 encontramos "nos leen" o "leemos".)

◇ ¿Cómo lograrlo?

Desde luego, con un modelo lector, anticipaciones, familiarización, puestas en común, consenso y aportes personales.

No es fácil elegir un libro que pueda ser adaptado a la diversidad grupal, un libro que sea soporte, andamiaje para la formulación de proyectos; es por eso que una de las tareas de mayor responsabilidad de un maestro es la elección del mismo ya que en éste que parece "simple hecho" se ven los saberes y dominios del docente. Muchas veces nos atrapa un libro que creemos facilitador de la tarea, porque son más las fichas de trabajo que trae a partir de un texto que el mismo texto en sí.

◇ El libro debe darnos la libertad para crear a partir de él.

Debe ser esencialmente un comunicador social y un formador de saberes.

◇ ¿Cómo trabajarlo?

Haciendo que la familia también participe. Si en el mismo hay una "receta de cocina", invitar a las mamás a que manden sus recetas, comparándolas, buscando si, por ejemplo, es la receta de un flan, en qué se parecen y qué tienen distinto, la receta de mamá Mery y la de mamá Susana, y qué tienen en común.

El tipo de actividades como "que abuelita te cuente el cuento de Caperucita Roja" y después "que mamá o cualquier adulto te acompañe, te lea el cuento de Caperucita Roja que está en tu libro", ¿en qué se parecen?, ¿qué tienen de distinto?, ¿cómo lo escribirías vos?, ¿qué le cambiarías? "Buscá las poesías que hay en tu libro, anotá los nombres de ellas y de sus autores". "Pedile a tu familia o a algún autor, por ejemplo, María Elena Walsh que responda a las preguntas ¿qué sabés del brujito de Gulubú?, ¿quién curó sus brujerías?..." Lindos temas para proyectos en el que pueden participar como promotor de vacunas algún enfermero o médico que pertenezca a la familia de la escuela o a la comunidad... o que un vecino aparezca a tocar la guitarra ... o un abuelo el bandoneón o un primo el saxo.

Crear a partir de los portadores que trae el libro pequeñas obras o dramatizaciones para las distintas efemérides o fiestas escolares. En el día del niño los chicos felices pueden mostrar a los compañeros de los otros años las producciones originadas en sus propios libros, así como el cierre del año escolar puede consistir en mostrar a la comunidad toda de la institución danzas y dramatizaciones representando a los personajes de los libros en el que también actúan las maestras.

De esta manera el niño participa de la diversidad textual dada naturalmente por la escuela, la familia y la comunidad toda. Así vemos que el libro es soporte para contactarse y familiarizarse con poesías, cartas, noticias, cuentos, instructivos, listados y, además, distinguir entre tantos, las "siluetas" de cada uno de estos tipos de texto. Además se suma el interés por saber algo del autor de "esto o aquello" y llegar a lamentar que algún texto sea anónimo.

Este manejo del libro hace que los niños se interesen por ser productores de textos y quieran ser autores. Así nacieron varios proyectos como el "primer libro" que fue escrito grupalmente llegando, al final, a cada una de las familias, que también participaron en el mismo. Después de este libro grupal, vino la producción personal: cada uno con su libro con textos propios que partieron de textos informativos del libro usado en el aula.

Esta suma de proyectos terminó con un macroproyecto: La Feria del Libro E.G.B. 1 y 2 1997, que unió a los dos ciclos y que fue mostrada a la familia de la escuela para el cierre de la "Semana de la Familia", en el mes de octubre, notándose el

gusto de los pequeños autores al mostrar su obra y el placer de los adultos al tomar contacto con la obra y su autor. Seguramente, con el paso del tiempo, nos contentaremos al ver que nuestro objetivo se cumplió porque alguno de estos pequeños autores de hoy serán autores adultos mañana. ¡Fruto hermoso de un uso diferente del libro de texto... necesitaríamos varias páginas para contar anécdotas de niños y padres que registran el vínculo logrado con el mismo!

Vale la pena entonces decirle sí al libro de texto y que éste no sea una carga más para el docente durante el año escolar ni un elemento que sólo facilite actividades, sino un disparador para poder cumplir con los contenidos de los diseños curriculares.

En conclusión, la especificidad del público lector de libros de texto radica en ser el resultado de procesos gestados en dos campos: el de la vida privada y el de la vida pública. Ni la política, por un lado, ni el mercado, por otro, pueden dar cuenta de manera unilateral de esa multitud de lectores "creados por la escuela".

Hagamos del libro de texto un facilitador para tener a mano, no para usarlo secuenciadamente, sino para trabajar "tal cosa" cuando el emergente aparece. El docente debe conocer profundamente el libro, para que su uso sea tan productivo como seguramente se lo propone el autor del mismo.

"Difícil tarea la de elegir el libro de texto". Una buena elección seguramente abre las puertas a una de las cosas más hermosas: **Leer**.

Bibliografía

Bourneuf, A. y A. Pare (1983) **El rincón de la lectura**. Bogot, Kapelusz Colombiana.

Cairney, T. (1990) **Enseñanza de la comprensión lectora**. Madrid, Morata.

Jacob, E. (1990) **¿Cómo formar lectores?** Buenos Aires, Troquel.

Pollard Slaughter, J. (1993) "¿Por qué la experiencia del libro compartido?" **Lectura y Vida**, Año 14, N° **4**.

Ruibal, J. y D. Barros (1997) "El libro de texto y sus lugares: una perspectiva sociocultural." **Lectura y Vida**, Año 18, N° **1**.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidenta
Carmelita K. Williams
Norfolk State University
Norfolk, Virginia

Presidenta electa
Donna M. Ogle
National-Louis University
Evanston, Illinois

Vicepresidente
Jerry L. Johns
Northern Illinois University
Dekalb, Illinois

Director Ejecutivo
Alan E. Farstrup

Consejo Directivo

Kathryn H. Au, University of Hawaii
Honolulu, Hawaii
Patricia A. Edwards, Michigan State University
East Lansing, **Michigan**
Gregg M. Kurek, Bridgman Public Schools
Bridgman, Michigan
Jeanne R. Paratore, Boston University
Boston, Massachusetts
Lori L. Rog, Regina Public Schools
Regina, Saskatchewan, Canada
Susan B. Newman, University of Michigan
Ann Arbor, Michigan
Rebecca L. Olness, Kent Public Schools
Kent, Washington
Doris Walker-Dalhouse, Minnesota State University
Moorhead, Minnesota

256 BEST COPY AVAILABLE

¿QUÉ HACEN LOS BUENOS LECTORES CUANDO LEEN?

- ◇ Anticipan significados: Los buenos lectores utilizan su experiencia previa y la información del texto para hacer predicciones y especulaciones.
- ◇ Se convierten en lectores para toda la vida: Al estar en contacto continuo con la lectura y la escritura con sus padres, maestros, compañeros y amigos, los buenos lectores desarrollan hábitos de lectura para toda la vida.
- ◇ Eligen su propio material de lectura: Desde sus primeros pasos como lectores, los buenos lectores seleccionan una variedad de libros y tipos de literatura para leer.
- ◇ No leen palabra por palabra ni prestan atención a todas las letras: Mientras más trabaja la mente, menos necesitan hacerlo los ojos, así los buenos lectores se centran en grandes unidades de significado del texto.
- ◇ Se explayan sobre partes importantes del texto: Los buenos lectores generan ideas y enriquecen su lectura (por medio de resúmenes, inferencias o notas). Esto fomenta en gran medida la comprensión, la rememoración y el uso del material leído.
- ◇ Leen con fluidez: Una de las mejores maneras en que los buenos lectores logran fluidez al leer es a través de muchas lecturas.
- ◇ Consiguen libros: Los buenos lectores van hacia donde están los libros. Utilizan la biblioteca, curiosean en las librerías, piden libros prestados a sus amigos y regalan libros.
- ◇ Tienen un próposito para leer: Los buenos lectores saben que la lectura puede informar, divertir, enriquecer y que es una herramienta útil para resolver diversos problemas.
- ◇ Imaginan cuando leen: Para facilitar la comprensión, los buenos lectores construyen imágenes mentales mientras leen.
- ◇ A veces hojean y otras veces leen cuidadosamente: En los buenos lectores, la velocidad de lectura depende del propósito y del tipo de libro que estén leyendo.
- ◇ Conocen sus habilidades mentales: Los buenos lectores continuamente evalúan y automonitorean su comprensión mientras están leyendo. Están metacognitivamente conscientes de lo que saben, de lo que quieren descubrir y de cómo hacerlo.
- ◇ Escuchan y disfrutan historias y libros leídos en voz alta: Un factor importante que contribuye a sentar las bases para que un alumno llegue a ser un buen lector es la lectura en voz alta a estudiantes de todas las edades.
- ◇ Establecen conexiones personales con la lectura: Los buenos lectores establecen relaciones e identificaciones entre la literatura y sus vidas.

◇ Negocian significados integrando un cierto número de claves o fuentes de información: Los buenos lectores utilizan y combinan cuatro tipos de claves: su conocimiento del mundo, el lenguaje oral (lo que suena correcto), los significados de la palabra y la información visual del texto (asociación letra/sonido).

◇ Se autocorrigen a menudo: Los buenos lectores utilizan estrategias de monitoreo y estrategias de resolución de problemas tales como pasar por alto palabras desconocidas, efectuar relecturas, adelantarse en la lectura o utilizar otras fuentes externas al texto.

◇ Efectúan periódicamente paráfrasis: Durante la lectura, los buenos lectores formulan con sus propias palabras lo esencial de lo que han estado leyendo.

◇ Preguntan: Los buenos lectores hacen preguntas y luego leen para escoger respuestas para esas preguntas.

◇ Responden a la literatura: Los buenos lectores aprenden gradualmente a construir respuestas internas y a hacer reflexiones personales (pensamientos y discusiones) frente a la literatura, creando primero una variedad de respuestas externas (reconstrucciones, renarraciones, nuevas versiones y reescrituras).

◇ Comparten con otros: Los buenos lectores se reúnen para discutir y compartir con otros lo que están leyendo. Los hábitos de lectura se adquieren naturalmente como resultado de estas interacciones.

◇ Encuentran tiempo para leer: Los buenos lectores aprovechan las oportunidades para leer tanto dentro como fuera del aula para acrecentar su caudal de lecturas.

◇ Utilizan su conocimiento previo: Los buenos lectores usan sus experiencias previas.

◇ Validan predicciones: Los buenos lectores verifican sus predicciones a medida que leen. La comprensión equivale a la confirmación de dichas predicciones.

◇ Escriben: Comprometerse en actividades de escritura en relación con la lectura es una rutina que los buenos lectores efectúan para mejorar sus habilidades en ambas.

◇ Esperan que la lectura tenga sentido: Los buenos lectores tienen como prioridad orientarse hacia el significado a partir de lo impreso, buscando siempre construir sentido cuando leen.

◇ Desean leer: Tener siempre un libro y utilizar el tiempo libre para leer es una marca distintiva de los buenos lectores.

◇ Profundizan en el aprendizaje de estrategias cuando las necesitan: Al necesitar estrategias y destrezas para comunicarse con un autor, los buenos lectores las aprenden en el contexto de la lectura.

New directions in Reading Instruction (Revised)
Newark, International Reading Association, 2000
Bess Hinson (editor) Orange County Public School
Orlando, Florida, Estados Unidos

Libros y revistas

Agradecemos el envío de estas publicaciones

Recorridos didácticos en educacion inicial
Ana Malajovich (comp.)
Paidós, Cuestiones de Educación
Buenos Aires, 2000
327 páginas

Ayudar a enseñar
Daniel Feldman
Aique
Buenos Aires, 1999
159 páginas

Teaching Word Recognition, Spelling, and Vocabulary Strategies from The Reading Teacher
International Reading Association
Delaware, 2000
102 páginas

Teaching Comprehension and Exploring Multiple Literacies Strategies from The Reading Teacher
International Reading Association
Delaware, 2000
119 páginas

Developing Reading Writing Connections Strategies from The Reading Teacher
International Reading Association
Delaware, 2000
187 páginas

La elaboración textual infantil en interacción con el adulto
María Matilde Murga de Uslengui
Universidad Nacional de Tucumán, Serie Tesis
Tucumán, 1999
201 páginas

La vida cotidiana como recurso didáctico. Hacia una escuela más auténtica
Alejandro Spigel
Homo Sapiens
Rosario, 2000
143 páginas

Motivating Recreational Reading and Promoting Home-School Connections Strategies from The Reading Teacher
International Reading Association
Delaware, 2000
147 páginas

La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad
Fernando Bárcena
Joan-Carles Melich
Paidós, Papeles de Pedagogía
Barcelona, 2000
206 páginas

Creating a Classroom Newspaper
Kathleen Buss
Leslie McClain-Ruelle (eds.)
International Reading Association
Delaware, 2000
94 páginas

El control del comportamiento en el aula
David Fontana
Paidós, Temas de Educación
Barcelona, 2000
192 páginas

Aprendiendo con tecnología
Chris Dede (comp.)
Paidós, Redes en Educación
Buenos Aires, 2000
285 páginas

Jugar es cosa seria
Clemencia Baraldi
Homo Sapiens Ediciones
Rosario, 2000
134 páginas

La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas
Howard Gardner
Paidós, Transiciones
Buenos Aires, 2000
316 páginas

El asesor pedagógico en la universidad
Elisa Lucarelli (comp.)
Paidós Educador
Buenos Aires, 2000
167 páginas

El tutor: procesos de tutela entre alumnos
Alain Baudrit
Paidós, Educador
Buenos Aires, 2000
141 páginas

Distinguished Educators on Reading
Nancy Padak y otros (eds.)
International Reading Association
Delaware, 2000
553 páginas

Aprendizaje de niños y maestros
Nora Emilce Elichiry (comp.)
Manantial
Buenos Aires, 2000
197 páginas

El diario en el aula
Mabel Condemarín
Alejandra Medina
LOM Ediciones
Santiago, 2000
112 páginas

Postrado de Lectura y Escritura
La lectura y escritura: investigación y didáctica
Ediciones del Postgrado de Lectura
Universidad de Los Andes
Mérida, Venezuela, 2000
96 páginas

Celebrating Children's choices
Arden Devries Post
Marilyn Scott
Michelle Theberge
International Reading Association
Delaware, 2000
238 páginas

Revistas

Espacios en blanco
Revista de Educación
Serie indagaciones
Junio 1999
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Tandil, Argentina

Educación de adultos y desarrollo
Nº **53**, 1999
Nº **54**, 2000
Instituto de la Cooperación Internacional
de la Asociación Alemana para Educación de Adultos
Bonn, Alemania

Psignos
Junio-julio 2000
Agosto-Setiembre de 2000
Buenos Aires

Aula hoy
Año 6, Nº **20** Julio-Agosto 2000
Rosario, Argentina

Candidus
Año 1, Nº **9**, Abril/Mayo 2000
Año 1, Nº **10**, Junio/Julio 2000
Valencia, Venezuela

Planiuc
Año **18**, Nº 23, II Etapa, junio 1999
Universidad de Carabobo
Valencia, Venezuela

Horizonte
Año IV, Nº **8/9**, 2000
Provincia de Chaco, Argentina

College English
Vol. 62, Number **6**, July 2000
Vol. 63, Number **1**, September 2000
National Council of Teachers of English
Estados Unidos

Letras de Hoje
Nº **120**, Junho de 2000
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Brasil

IICE
Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación
Año VIII, Nº **14**, Agosto de 1999
Facultad de Filosofía y Letras, UBA
Argentina

Cadernos de Estudos Lingüísticos
Nº **38** (Jan-Jun 2000)
Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem

Travalhos em Linguística Aplicada
Nº **34** (Jul-Dez 1999)
Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem

CCC
College Composition and Communication
National Council of Teachers of English
Estados Unidos

The Reading Teacher
Vol. 54, Nº **1**, September 2000
International Reading Association

Reading Research Quaterly
Vol. 35, Number **3**
July/Aug/Sept 2000
International Reading Association

Journal of Adolescent and Adult Literacy
Vol. 44, Nº **2**, October 2000
International Reading Association

Movimiento Pedagógico Fe y Alegría
Año VII, Nº **24**, Septiembre 2000
Venezuela

Legenda
Revista del Postgrado de Lectura y Escritura
Año III, Nº **4-5**, enero 2000
Universidad de los Andes
Mérida, Venezuela

260
BEST COPY AVAILABLE

Teaching with Picture Books in the Middle School

Iris McClellan Tiedt
International Reading Association
Newark, Delaware
221 páginas

En este libro recientemente publicado por la Asociación Internacional de Lectura, Iris McClellan Tiedt –profesora de la Universidad del Estado de Minnesota– redescubre los textos ilustrados como un camino posible para la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela media.

Según se advierte en el prólogo, el propósito de este trabajo es mostrar lo mucho que los libros ilustrados pueden ofrecer al alumno de grados avanzados como estímulos para el aprendizaje, y a los docentes como instrumentos para mejorar su tarea de enseñanza. Por ello, la autora se propone demostrar lo infundado del prejuicio propio de la comunidad estudiantil y de la sociedad lectora que considera a este tipo de textos como de "lectura fácil".

Así, el eje del libro reside en la presentación de los textos ilustrados como un recurso útil para el docente en su tarea de enseñanza; y se proponen distintos métodos para introducir y comprometer a los estudiantes más avanzados en el trabajo con este tipo de materiales.

"Además de ser hermosos y entretenidos –dice McClellan– los libros ilustrados nos proveen diferentes modelos para escribir." Este es el caso de las diversas formas de literatura ilustrada –como las narraciones cortas, la poesía y las fábulas– que la autora aborda para mostrar cómo pueden presentarse distintos modelos de escritura a los estudiantes. Por otra parte, también se trabaja el caso de los libros ilustrados que responden a áreas específicas del aprendizaje –como la historia, la geografía, la literatura o la matemática– y que tienen un gran potencial para facilitar la enseñanza, un potencial que habitualmente es ignorado en el sistema escolar. Para ejemplificar estas propuestas, y con el objetivo de apoyar el esfuerzo del maestro, al final del libro se incluye un completo apéndice con diversas experiencias de aula desarrolladas en todas sus etapas.

Definiendo los libros ilustrados como aquellos en los que la ilustración es tan importante como el texto en la transmisión del significado, la autora señala que –aunque en general se los asocia a la enseñanza preescolar o a los primeros grados–, la enorme variedad y diversidad de este tipo de libros permite múltiples usos en diferentes niveles escolares. Desde esta definición amplia, se puntualiza que los libros ilustrados pueden ayudar a:

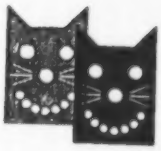
- mostrar parte de nuestro conocimiento y herencia literaria;
- modelar la entonación y acrecentar el placer de leer;
- estimular la escritura en el estudiante;
- introducir actividades de lenguaje oral;
- presentar tópicos atractivos que estimulan el pensamiento;
- aportar diversión al aprendizaje y a la enseñanza;
- desarrollar la relación con los estudiantes y un sentido de comunidad;
- enseñar gramática y estilo;
- aportar información útil e interesante sobre diferentes culturas;
- exponer al estudiante a una gran variedad de géneros literarios;
- sugerir actividades creativas;
- introducir estudios temáticos extensos.

A partir de estas definiciones iniciales, y a lo largo de los nueve capítulos que conforman el volumen, McClellan muestra de qué manera estas potencialidades son realmente alcanzables a la luz de actividades específicas. Presenta entonces distintas instancias en las cuales el texto ilustrado es un medio valioso para estimular la imaginación de los estudiantes, su creatividad e iniciativa de trabajo, así como el pensamiento, el habla y la escritura. Cada sección indaga en géneros variados –tales como los "cuentos de cuna", los mitos, las leyendas, la poesía, la biografía, etc.– y explora cómo el estudio de la geografía y de la historia pueden convertirse en algo divertido si se trabaja con libros específicos que contengan ilustraciones.

Así, por ejemplo, en el segundo capítulo se parte de que todos los individuos poseen en su memoria fragmentos de poemas, frases e ilustraciones de cuentos tradicionales, leídos o escuchados en algún momento, y que esto crea una base común, un conocimiento y memoria compartida, y por tanto un clima favorable para el aprendizaje. A partir de allí, en los capítulos sucesivos, el énfasis recae en demostrar las habilidades de comprensión lectora que estos libros pueden contribuir a desarrollar en los estudiantes. En particular, se trabaja sobre el lenguaje oral como una base para desenvolver las habilidades lectoras a través de la narración de historias y la lectura en voz alta a otros niños más pequeños. En cuanto a las habilidades de escritura, se sostiene que los libros ilustrados acercan a los alumnos al estudio del lenguaje y a textos que sugieren modelos interesantes de escritura que ellos pueden seguir. Además, en todos los casos, a través de actividades breves y específicas, la autora contempla el caso particular de aquellos estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje o demandan una atención especial.

En síntesis, **Teaching with Picture Books in the Middle School** resulta ser una guía entretenida y completa sobre los textos ilustrados y sus posibilidades para la enseñanza, además de mostrar de manera clara y aplicable las diversas actividades que se pueden desplegar a partir de ellos. Cabe resaltar la recopilación de bibliografía del y sobre el género que la autora ha realizado, así como el trabajo de investigación desplegado en el texto de manera amena y clara.

Malena Pizani



Libros recomendados para niños y adolescentes

Sección a cargo de la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Tulián, Aldo: **La 305**. Buenos Aires: Colihue, Colección Libros del malabarista, 1986, 57 páginas.

◇ Es la historia de Pedro Pavela, un niño que amaba las locomotoras y quería ser maquinista. El niño va creciendo junto con su máquina y sus variadas aventuras, con insólitos y divertidos episodios. (Cuento.)

Uribe, Verónica: **El mosquito zumbador**. Ilustraciones: Gloria Calderón. Venezuela: Ediciones Ekaré, Banco del libro, 1999, s/n

◇ Muestra muy lograda y bella de lo que debe ser un libro para niños. Una anécdota muy simple, de carácter regional, resulta atractiva, con interés permanente para el lector, breve y bien lograda. (Leyenda.)

De 7 a 10 años

Mendoza, Susana: **Cuento de junio**. Ilustraciones: Carlos Sandoval. México: Ed. Amaquemecano, pertenece a la Colección "Mitztli", para niñas, 1984, 95 páginas.

◇ Se narra una creencia muy arraigada en el medio popular: unos niños "ven" tigres, en imágenes sucesivas, enriqueciendo el relato singularmente. El tigre se "esfuma" y todos piensan en la transformación de las siluetas esfumadas, en lo que realmente son: el sol. (Leyenda.)

Porcel, Martha Sastrías de: **Periquito verde esmeralda**. Ilustraciones: Rafael Barajas. México: Ed. Amaquemecano, Colección Para contar, decir y cantar, 1985, 86 páginas.

◇ Durante el siglo XIX, se narran las aventuras del personaje Periquito. Desde su llegada al Nuevo Mundo y su arraigo en la ciudad de México, este mundo de animales se humaniza y cuentan sus experiencias. (Cuento-Relato.)

De 9 a 12 años

García Díaz, Ángel: **Mi amigo el poeta**. Ilustraciones: Alicia Ulloa. Venezuela: Proyecto Literatura Infantil (PILI), Edición El Mácaro, 1983, s/n.

◇ Relato muy sugestivo, que cuenta la relación entre un niño-escolar, y un personaje del pueblo, solitario, perseguido, a quien atribuyen su condición de poeta. (Novela breve.)

Silveyra, Carlos: **El insólito viaje a Singapur de Mardoqueo Gómez, inventor**. Ilustraciones: Marcelo Elizalde. Buenos Aires: Quipu, Colección Los verdes de Quipu, 1992, 141 páginas.

◇ Encontrarán, en estas páginas, suspenso, un romance, mucho humor, sucesos insólitos... Divierte y emociona a la vez. Un paseo por el mundo. (Novela.)

De 11 a 14 años

García Márquez, Gabriel: **El verano feliz de la Señora Forbes**. Ilustraciones: Carmen Solé Vendrell. Colombia: Norma, 1999, 28 páginas.

◇ Un logrado cuento del premio Nobel de Literatura. Hay intriga, hay episodios que abarcan lo cotidiano con lo insólito, lo inesperado. Hay dos niños espectadores, protagonistas, de una historia que roza la verdad con lo fantástico. (Cuento.)

Rodríguez Gesualdi, Carlos: **Palabra de fantasma**. Ilustraciones: Gustavo Roldán (h). Buenos Aires: Alfaguara, Colección Alfaguara Juvenil, 1997, 87 páginas.

◇ Un grupo de jóvenes están de campamento. Ya se sabe: la convivencia en tales sitios es ideal para que ocurran "ciertas cosas". Así, se enfrentarán con un fantasma que los llevará a hablar de sus propios "miedos", a descubrirlos, a razonar (o no)... Si es en una noche sin luna... mucho mejor.(Novela.)

Adolescentes y jóvenes

Magrini, César: **Noche de perros**. Buenos Aires: Plus Ultra, Colección Taller Literario, 1994, 93 páginas.

◇ El autor ha escrito buena parte de sus cuentos tratando de "recobrar el tiempo perdido", aunque a veces parece responder al tiempo de los sueños, con una visión casi surrealista. Son 14 relatos, muy densos y cargados de "misterio" y anticipaciones: se diría que siempre está buscando el paraíso. (Cuentos.)

Vetier, Adela: **La puerta de la extraña señora**. Buenos Aires: Plus Ultra, Colección Literatura Juvenil, 1983, 73 páginas.

◇ Son cinco piezas teatrales, que pueden ser leídas, además, como cinco narraciones independientes, con argumentos diversos. Teatro leído, que apela a situaciones y personajes variados; la realidad mezclada con la fantasía, armónicamente. (Teatro.)

BEST COPY AVAILABLE

Informaciones

II SIMPOSIO INTERNACIONAL DE "LECTURA Y VIDA"

Tal como hemos venido anunciando en números anteriores, del 11 al 13 de octubre de 2001 se realizará en Buenos Aires el **II Simposio Internacional de "LECTURA Y VIDA"**, en torno a *"La escuela y la formación de lectores y escritores"*. Los temas específicos a abordar durante este segundo encuentro serán los siguientes:

- ◇ La literatura en la escuela.
- ◇ Las prácticas del lenguaje y la enseñanza. de la gramática.
- ◇ Producción y comprensión de textos expositivos.
- ◇ Evaluación de la lectura y escritura.

El programa de trabajo para el desarrollo de este temario incluye conferencias centrales a cargo de especialistas nacionales e internacionales, entre los cuales ya han confirmado su presencia: Donna Ogle (vice presidenta de IRA); Teresa Colomer (Universidad Autónoma de Barcelona, España); Isabel Solé (Universidad de Barcelona, España). Además de las conferencias centrales, se desarrollarán paneles de discusión con invitados especiales.

Reiteramos aquí la convocatoria para la presentación de ponencias, realizada en nuestra revista de setiembre.

Las personas interesadas en presentar ponencias deben cumplir con los siguientes requisitos:

- o Los trabajos tienen que referirse estrictamente a los temas ya mencionados.
- o Se solicitan: 1) propuestas innovadoras de capacitación docente en relación con los temas mencionados; 2) informes de investigaciones terminadas recientemente o informes de avance de investigaciones en proceso que presenten algunos resultados para su discusión; 3) relatos de experiencias de aula (proyectos o situaciones didácticas) cuya efectividad haya sido convenientemente evaluada.
- o Los sumarios de las ponencias no pueden superar las 400 palabras. La fecha límite para su recepción es el 30 de abril de 2001.
- o Los sumarios tienen que enviarse en copia impresa acompañada por disquete en Word 2000 o compatible o por correo electrónico.
- o Los ponentes deberán efectivizar su inscripción al Simposio en el momento de presentar el sumario de su ponencia.
- o A partir de los sumarios, el Comité Editorial Consultivo y la Dirección de LECTURA Y VIDA, en tanto Comité Científico del II Simposio efectuarán una preselección de los trabajos.
- o Las ponencias completas correspondientes a los trabajos preseleccionados deberán presentarse antes del 30 de junio de 2001.
- o El tiempo previsto para la presentación de las ponencias es de 20 minutos, seguidos de 10 minutos para la discusión.
- o Los requisitos para el envío de las ponencias completas de los trabajos preseleccionados serán enviados oportunamente a sus autores.
- o La selección final estará a cargo del Comité Científico y los resultados de esta selección se darán a conocer el 1º de setiembre de 2001.

Los sumarios pueden enviarse a **LECTURA Y VIDA**: Lavalle 2116, 8º B, C1051ABH, Buenos Aires, Argentina, o a la dirección de correo electrónico de la revista: lecturayvida@iralyv.com.ar, o entregarse personalmente en el horario de lunes a jueves de 12 a 18 hs.

Costo de las inscripciones
Hasta el 20/7/2001

Socios y suscriptores:	U$S 60
No suscriptores:	U$S 85
Ponentes socios	U$S 80
Ponentes no socios	U$S100

Después del 20/7/2001 y hasta cubrir los cupos disponibles

Socios y suscriptores	U$S 70
No suscriptores:	U$S 95

Forma de pago:

△ **Argentina**: giro postal en pesos a nombre de Asociación Internacional de Lectura, o pago en efectivo en nuestra oficina y en el horario de lunes a jueves de 12 a 18 hs.

△ **Exterior**: cheque en dólares sobre un banco en Estados Unidos y a nombre de Asociación Internacional de Lectura.

△ En todos los casos, los pagos deben enviarse sólo a la Redacción de **Lectura y Vida**: Lavalle 2116, 8º B, (C1051ABH), Buenos Aires. No se admiten tarjetas de crédito.

Rogamos muy especialmente, tener en cuenta que los cupos son muy limitados y que sólo se tomarán inscripciones hasta que los mismos sean cubiertos. Dado que por este motivo no podemos precisar la fecha de cierre, solicitamos a nuestros socios y lectores habituales efectuar las inscripciones con la debida antelación.

47º CONVENCIÓN ANUAL DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA: PRESENTACIÓN DE PONENCIAS EN ESPAÑOL

Del 28 de abril al 3 de mayo de 2002 tendrá lugar en San Francisco, California, Estados Unidos, la **47º Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura**. Si bien las actividades se desarrollan en su mayoría en inglés, el programa de la Convención incluye –desde hace ya varios años– una serie de sesiones en español destinadas, especialmente, a presentar trabajos de investigación y experiencias de enseñanza de la lectura y escritura en nuestra lengua. Las personas interesadas en participar deberán solicitar los formularios de presentación de propuestas a la Oficina de **Lectura y Vida**, o directamente a la sede central. El plazo para la presentación vence indefectiblemente el 1º de junio de 2001. Los formularios debidamente completados deberán enviarse, preferentemente por *e-mail*, a:

Alida Cutts
47º Annual Convention - Sesiones en español
International Reading Association
800 Barksdale Road, P.O.Box 8139
Newark, Delaware 19714-8139, USA.
Fax: (1-302)731-1057
E-mail: acutts@reading.org

4º CONGRESO INTERNACIONAL DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y EL LIBRO

Del 20 al 22 de abril de 2001, y en el marco de la **27a. Exposición Feria Internacional del Libro** de Buenos Aires, se llevará a cabo el **4º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro**. Al igual que los tres congresos anteriores, este evento está organizado por la Fundación El Libro, y los temas propuestos en esta oportunidad son los siguientes :

◇ El libro y la promoción de la lectura en el sistema educativo.

◇ El libro y la promoción de la lectura en la familia.

◇ El libro y la promoción de la lectura en los medios masivos de comunicación.

◇ El libro y la promoción de la lectura en espacios no convencionales (plazas, cárceles, geriátricos, hospitales y otros).

◇ Las políticas culturales y la promoción de la lectura en la Argentina y en el mundo (políticas públicas: municipales, provinciales y nacionales).

Además de especialistas argentinos y extranjeros que disertarán sobre estos temas, los interesados podrán presentar ponencias sobre los mismos tópicos y hasta la fecha límite del 16 de febrero de 2001. Para mayores datos e inscripciones dirigirse a

Fundación el Libro
Hipólito Yrigoyen 1628, 5º piso
C1089AAF - Buenos Aires, Argentina
Tel.: (54-11) 4374-3288
E-mail : fund@libro.satlink.net

261

III CONGRESO LATINO-AMERICANO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Del 23 al 25 de abril de 2001 se realizará en Buenos Aires, Argentina, el **III Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación**. El temario de este evento, organizado por el Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires, incluye los siguientes puntos:

- ◇ Traducción especializada: jurídica, técnico-científica y literaria.
- ◇ Traducción pública.
- ◇ Terminología.
- ◇ Interpretación.
- ◇ La lengua como soporte de la cultura y la comunicación.
- ◇ Medios e Internet.
- ◇ Herramientas para el traductor.
- ◇ Localización.
- ◇ Aspectos extralingüísticos de la traducción.
- ◇ Teoría de la traducción.
- ◇ Formación y capacitación profesional.
- ◇ El castellano: su realidad geopolítica.
- ◇ El plurilingüismo.
- ◇ Características de la traducción en diferentes lenguas.
- ◇ La situación actual de la traducción en Latinoamérica y en el mundo.

Informes e inscripción
Secretaría del Congreso
Sarmiento 1562, 4º P "F" (C1042ABD)
E-mail: anajuan@anajuan.com
Sitio WEB: www.anajuan.com

5º CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN EN EL 3er. MILENIO

Del 18 al 22 de abril del 2001 se realizará en el Complejo Pajas Blancas, Ciudad de Córdoba el **5º Congreso Internacional Educación en el 3er. Milenio**.

Algunos de los temas a tratar durante el evento serán: educación y sociedad; la sociedad del conocimiento en la era de la información; el docente como líder; el docente como autoridad limitante; por qué el docente debe continuar reeducándose; el docente como gestor de valores en la sociedad; los valores como temas transversales del currículo; creatividad e innovación en la escuela; redes de trabajo para la innovación escolar; la educación virtual en la aldea global; el costo emocional del analfabetismo tecnológico; entre otros.
La convocatoria está dirigida a docentes de todos los niveles, docentes de áreas especiales, supervisores, directivos, titulares de colegios privados, profesores terciarios y universitarios, funcionarios públicos, políticos, padres de estudiantes, estudiantes, directores de recursos humanos y personas interesadas en temas educativos.

Las actividades previstas incluyen conferencias, talleres, consultorías y la presentación de proyectos educativos internacionales. Entre los disertantes invitados se encuentran Eric Jensen (E.U), Jaime Etcheverri (Argentina) y Mauricio Tolosa (Chile). Los talleres serán dictados por David de Prado Diez (España); Gerardo Mendive (México); Adrián Cottin Belloso (Venezuela); Susana Bloch (Chile); Alan Frenk (Chile); Ezequiel Ander Egg (Argentina-España); Susana Huberman (Argentina); Andrés Sánchez Bodas (Argentina) y Susana Horowitz (Argentina). En cuanto a las consultorías sobre proyectos educativos, metodologías de aprendizaje y nuevas habilidades para el mundo que vivimos serán brindadas por Janiz Roze (E.U); Ezequiel Ander Egg (Argentina-España); Adrián Cottin Belloso (Venezuela) y Escuelas Reggio Emilia (Italia). Por su parte, los proyectos educativos a presentar serán los de las Escuelas Key (Indianapolis-E.U) y las Escuelas Reggio Emilia (Italia).

Informes e inscripción:
Rivadavia 648, oficina 23
Galería Catamarca
(4700) Catamarca, Argentina
Tel. 03833-434443
E-mail: creative@cedeconet.com.ar

¡ATENCIÓN!

Comunicamos a nuestros socios que, como es habitual, la oficina de LECTURA Y VIDA permanecerá cerrada desde el viernes 22 de diciembre de 2000 hasta el martes 2 de enero de 2001. Luego de ese período, la oficina permanecerá abierta sin interrupciones durante los meses de verano y en su horario habitual de lunes a jueves de 12 a 18 horas.

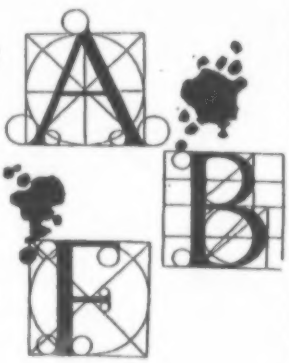
TEXTOS EN CONTEXTO

4

La escuela y la formación de lectores y escritores

NOVEDAD

- Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular - *Delia Lerner*
- La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica - *Artur Gomes de Morais*
- Aprender ortografía: nuevas respuestas a un viejo problema - *María Celia Matteoda*
- La alfabetización infantil en el contexto de las nuevas políticas educativas: una visión desde América Latina - *Rosa María Torres*



PEDIDOS A:
Redacción de Lectura y Vida - Lavalle 2116, 8º B (1051) - Buenos Aires, Argentina
Tel: 4953-3211 - Fax: (54-11) 4951-7508

COSTOS:
○ Argentina: $10. Cheque o giro postal en pesos (no se cobra franqueo).
○ Exterior: u$s13 (incluye franqueo). Cheque en dólares a la orden de **Asociación Internacional de Lectura**.

BEST COPY AVAILABLE

I CONGRESO NACIONAL DE DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Bajo el tema convocante de **"Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI"**, entre el 1º y el 3 de febrero de 2001 se realizará en Granada, España, el **I Congreso Nacional de Didácticas Específicas**.

El encuentro, organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, tiene como objetivos:

- ◇ Reflexionar sobre las características disciplinares y las peculiaridades epistemológicas de las didácticas específicas.
- ◇ Ubicar las didácticas específicas en el campo de las ciencias educativas y sociales. Establecer ámbitos de actuación para las didácticas específicas.
- ◇ Delimitar los diversos marcos teóricos y metodológicos que fundamentan las disciplinas didácticas.
- ◇ Impulsar la conexión entre las reflexiones teóricas de las didácticas específicas y las necesidades prácticas del sistema educativo.
- ◇ Establecer las dimensiones del conocimiento de contenido didáctico y profesional de los profesores.
- ◇ Caracterizar las necesidades formativas de los profesores en didácticas específicas.
- ◇ Evaluar los planes en curso y proponer nuevas estructuras para la formación de los profesores.
- ◇ Elaborar metas que desarrollen las didácticas específicas como disciplinas al servicio de las necesidades educativas de la sociedad española.

Las actividades se desarrollarán a través de conferencias, paneles de debate, mesas redondas y comunicaciones libres, donde se tratarán, entre otros, los siguientes temas: las didácticas de las áreas curriculares en las ciencias de la educación; estatus científico de las didácticas de las áreas curriculares; la formación didáctica del profesorado; formación de maestros en las didácticas de áreas curriculares; formación de profesores de secundaria en las didácticas de áreas curriculares; líneas de investigación en didácticas específicas; perspectivas de futuro de las didácticas específicas.

Informes e inscripción:
Joaquín Roldán Ramírez (secretario del Congreso)
Facultad de Ciencias de la Educación
Fax: 958246351
E-mail:
congresodidacticasespecia@wanadoo.es
Página WEB:www.ugr.es/local/cnde

¡NOVEDAD!

"LECTURA Y VIDA"

TIENE SU SITIO WEB

Tenemos el placer de informar a nuestros lectores que LECTURA Y VIDA tiene, desde octubre pasado, su sitio propio en Internet.
Los invitamos a visitarlo. Sugerencias, propuestas, críticas... serán bienvenidas.

www.lecturayvida.org.ar

ÍNDICE
año 21 - 2000

1. Índice por títulos

Acompañar lectores... un cuento de nunca acabar. ANA MARÍA BAVOSI. Año 21, Nº 4, p. 44-47.

Adquisición y el desarrollo del vocabulario desde un enfoque pragmático, La. MIRTHA CORVO DE DEL GRECO Y MARÍA ELENA ISUANI DE AGUILÓ. Año 21, Nº 2, p.36-43.

Alumnos y mundos posibles. GRACIELA SOLA DE CAINO. Año 21, Nº 3, p.38-43.

Análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años, El. MÓNICA ALVARADO Y EMILIA FERREIRO. Año 21, Nº 1, p.6-17.

Animación de la lectura: un viejo invento, La. LUIS BERNARDO YEPES OSORIO. Año 21, Nº 2, p.44-51.

Aplicabilidad de los estudios literarios a la didáctica de la lectura y análisis de los textos literarios. AIDA CASTAÑER MARTÍNEZ. Año 21, Nº 1, p.30-39.

Aportes para el diagnóstico de dificultades en la comprensión de la lectura. MARÍA CRISTINA RINAUDO Y ANA GABRIELA MENEGUZZI. Año 21, Nº 3, p.26-36.

Biblioteca en el aula y en la escuela. SUSANA CABRERA DE RODA Y MARÍA ANOTNIA LLITERAS DE MARATTA. Año 21, Nº 4, p. 48-51.

Culturas orales y alfabetización: un desafío para la escuela. ANA MARÍA BORZONE DE MANRIQUE Y CELIA RENATA ROSEMBERG. Año 21, Nº 2, p.18-25.

De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. DANIEL CASSANY. Año 21, Nº 4, p. 6-15.

Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes. MABEL CONDEMARÍN. Año 21, Nº 2, p.26-35.

Evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Ed. Primaria (6-12) y Secundaria (12-16), La. ISABEL SOLÉ, MARIANA MIRAS Y NÚRIA CASTELLS. Año 21, Nº 3, p. 6-15.

Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores. ISABEL SOLÉ, MARIANA MIRAS Y NÚRIA CASTELLS. Año 21, Nº 2, p. 6-17.

Experiencia de revisión de textos o cómo recuperar el tesoro de la cueva de Alí Babá, Una. MARÍA LAURA GALABURRI. Año 21, Nº 3, p.44-50.

Jérôme no lee como debe...según las teorías contemporáneas de la lectura. JORGE E. VACA URIBE. Año 21, Nº 4, p. 16-30.

Lectura comprensiva y vida. NÉSTOR HUGO QUIROGA. Año 21, Nº 1, p.54-57.

¿Mejorar o transformar "de veras" la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave. JOSETTE JOLIBERT. Año 21, Nº 3, p.16-25.

Nuevas perspectivas de la alfabetización temprana, Las. BERTA BRASLAVSKY. Año 21, Nº 4, p. 32-43.

Pronunciamiento latinoamericano sobre "Educación para todos". FORO MUNDIAL DE DAKAR. Año 21, Nº 3, p.59-64.

Tareas de escritura y estrategias interactivas para favorecer el procesamiento de la información científica. ALICIA VÁZQUEZ, MARÍA CELIA MATTEODA Y PABLO ROSALES. Año 21, Nº 1, p.18-29.

Valoración de hábitos lectores en alumnos de enseñanza media. INÉS PAULINA SIMONS. Año 21, Nº 1, p.40-53.

1. Índice de autores

ALVARADO, MÓNICA Y EMILIA FERREIRO. El análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años. Año 21, Nº 1, p.6-17.

BAVOSI, ANA MARÍA. Acompañar lectores... Un cuento de nunca acabar. Año 21, Nº 4, p. 44-47.

BRASLAVSKY, BERTA. Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. Año 21, Nº 4, p. 32-43.

BORZONE DE MANRIQUE, ANA MARÍA Y CELIA RENATA ROSEMBERG. Culturas orales y alfabetización: un desafío para la escuela. Año 21, Nº 2, p.18-25.

CABRERA DE RODA, SUSANA Y MARÍA ANTONIA LLITERAS DE MARATTA. Biblioteca en el aula y en la escuela. Año 21, nº 4, p. 48-51.

CASSANY, DANIEL. De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. Año 21, Nº 4, p. 6-15.

CASTAÑER MARTÍNEZ, AÍDA. Aplicabilidad de los estudios literarios a la didáctica de la lectura y análisis de los textos literarios. Año 21, Nº 1, p.30-39.

CASTELLS, NÚRIA Y OTRAS (Ver Solé, Isabel, Mariana Miras y Núria Castells.)

CONDEMARÍN, MABEL. Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes. Año 21, Nº 2, p.26-35.

CORVO DE DEL GRECO, MABEL Y MARÍA ELENA ISUANI DE AGUILÓ. La adquisición y el desarrollo del vocabulario desde un enfoque pragmático. Año 21, Nº 2, p.36-43.

FERREIRO, EMILIA Y MÓNICA ALVARADO. (Ver Alvarado, Mónica y Emilia Ferreiro.)

FORO MUNDIAL DE DAKAR. Pronunciamiento latinoamericano sobre "Educación para todos". Año 21, Nº 3, p.59-64.

GALABURRI, MARÍA LAURA. Una experiencia de revisión de textos o cómo recuperar el tesoro de la cueva de Alí Babá. Año 21, Nº 3, p.44-50.

ISUANI DE AGUILÓ, MARÍA ELENA Y MABEL CORVO DE DEL GRECO (Ver Corvo de Del Greco, Mabel y María Elena Isuani de Aguiló.)

JOLIBERT, JOSETTE. ¿Mejorar o transformar "de veras" la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave. Año 21, Nº 3, p.16-25.

LLITERAS DE MARATTA, MARÍA ANTONIA (ver Cabrera de Roda, Susana.)

MATTEODA, MARÍA CELIA Y OTROS. (Ver Vázquez, Alicia; María Celia Matteoda y Pablo Rosales.)

MENEGUZZI, ANA GABRIELA. (Ver Rinaudo, María Cristina y Ana Gabriela Meneguzzi.)

MIRAS, MARIANA Y OTRAS (Ver Solé, Isabel, Mariana Miras y Núria Castells.)

QUIROGA, NÉSTOR HUGO. Lectura comprensiva y vida. Año 21, Nº 1, p.54-57.

RINAUDO, MARÍA CRISTINA Y ANA GABRIELA MENEGUZZI. Aportes para el diagnóstico de dificultades en la comprensión de la lectura. Año 21, Nº 3, p.26-36.

ROSALES, PABLO Y OTROS (Ver Vázquez, Alicia; María Celia Matteoda y Pablo Rosales.)

ROSEMBERG, CELIA RENATA Y ANA MARÍA BORZONE DE MANRIQUE. (Ver Borzone de Manrique, Ana María y Celia Renata Rosemberg.)

SIMONS, INÉS PAULINA. Valoración de hábitos lectores en alumnos de enseñanza media. Año 21, Nº 1, p.40-53.

SOLA DE CAINO, GRACIELA. Alumnos y mundos posibles. Año 21, Nº 3, p.38-43.

SOLÉ, ISABEL; MARIANA MIRAS Y NÚRIA CASTELLS. Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores. Año 21, Nº 2, p. 6-17.

SOLÉ, ISABEL; MARIANA MIRÁS Y NÚRIA CASTELLS. La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Ed. Primaria (6-12) y Secundaria (12-16). Año 21, Nº 3, p. 6- 15.

VACA URIBE, JORGE. Jérôme no lee como debe...según las teorías contemporáneas de la lectura. Año 21, Nº 4, p. 16-30.

VÁZQUEZ, ALICIA; MARÍA CELIA MATTEODA Y PABLO ROSALES. Tareas de escritura y estrategias interactivas para favorecer el procesamiento de la información científica. Año 21, Nº 1, p.18-29.

YEPES OSORIO, LUIS BERNARDO. La animación de la lectura: un viejo invento. Año 21, Nº 2, p.44-51.

Costos de la suscripción

Cuota de afiliación individual
para América Latina:
U$S 26 ó $ 26

Cuota de afiliación institucional

(escuelas, bibliotecas, universidades y otras instituciones): U$S 104

La afiliación anual a la **Asociación Internacional de Lectura** incluye **Lectura y Vida**, material informativo y descuentos en congresos y publicaciones.

Formas de pago de la suscripción

△ **Exterior**: cheque en dólares sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** o a la sede central de IRA; o tarjeta de crédito.

△ **Argentina**: giro postal (no telegráfico) en pesos y a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** en Buenos Aires; o tarjeta de crédito.

△ **Pago con tarjetas de crédito internacionales Visa y Mastercard** sólo para suscripciones individuales (no disponible para instituciones ni para la compra de otros materiales publicados por **Lectura y Vida**). Enviar el formulario correspondiente por correo o presentarlo a la Redacción de la revista, completo y firmado (ni el número de tarjeta ni el formulario deben enviarse por fax ni correo electrónico).

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH - Buenos Aires, Argentina
Telefax: (11)4953-3211 - Fax: (11)4951-7508
E-mail: lecturayvida@iralyv.com.ar
Horario: lunes a jueves de 12 a 18 hs.

Asociación Internacional de Lectura - IRA
800 Barksdale Road
P.O.Box 8139 Newark
Delaware 19714-8139
U.S.A.

De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición - *Daniel Cassany*

Jérôme no lee como debe... según las teorías contemporáneas de la lectura - *Jorge E. Vaca Uribe*

Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana - *Berta Braslavsky*

Acompañar lectores... un cuento de nunca acabar - *Ana María Bavosi*

PROMOCIÓN DE LA LECTURA: Biblioteca en el aula y en la escuela - *Susana Cabrera de Roda y María Antonia Lliteras de Maratta*

NUEVAS ORIENTACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA: ¿Qué hacen los buenos lectores cuando leen? - *Bess Hinson*

LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL - *María Luisa Cresta de Leguizamón*

LIBROS Y REVISTAS

INFORMACIONES

ÍNDICE

Lavalle 2116 - 8° "B"
C1051ABH Buenos Aires-Argentina

271

BEST COPY AVAILABLE

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

[X] This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

[ ] This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").